

50 Jahre für die Erwachsenenbildung: das DIE - Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts

Nuissl von Rein, Ekkehard (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nuissl von Rein, E. (Hrsg.). (2008). *50 Jahre für die Erwachsenenbildung: das DIE - Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/81/0100w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Ekkehard Nüssli
(Hrsg.)

50 Jahre für die Erwachsenenbildung



Die
1957
2007 **50**



Die

Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

50 Jahre für die Erwachsenenbildung

**Das DIE – Werden und Wirken
eines wissenschaftlichen
Service-Instituts**



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Redaktion: Dr. Klaus Heuer/Dr. Peter Brandt

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 81/0100** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0100

© 2008 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-1950-5

Bildnachweis:

Bohn (S. 37 o.); Brandt (S. 9 o.; S. 23 o; u; S. 33 u; S. 51 o.; S. 57 o.; S. 75; S. 124); DIE (S. 37 u.; S. 53 u.; S. 73 u.; S. 127; S. 130); Heuer (S. 71 o.); Jäger (S. 51 u.); Landsiedel (S. 35 o.); Pflüger (S. 71 u., S. 73 o.); Reutter (S. 33 m.); von der Handt (S. 9 u.; S. 35 u.); Wolfgang-Schulenberg-Archiv (S. 33 o.).

Inhalt

Vorbemerkungen.....	5
<i>Ekkehard Nuissl</i> Ein halbes Jahrhundert PAS/DIE	7
Ein Feld und „sein Institut“: Dimensionen einer Wechselbeziehung <i>Horst Siebert</i> Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig	27
<i>Wiltrud Gieseke</i> Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung	45
<i>Erhard Schlutz</i> Begleitung eines Sinneswandels: „Organisationen“ als pädagogische Leistungsträger	63
<i>Detlef Kühlenkamp</i> Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich	85
Schlaglichter <i>Klaus Heuer</i> Auf die Spur gesetzt – Insider des Instituts erinnern sich.....	107
<i>Klaus Heuer und Kolleg/inn/en</i> Impulse aus dem DIE.....	119
<i>Ekkehard Nuissl</i> Abschnitte und Einschnitte	135
Autorinnen und Autoren	143

tung studieren und Vorschläge für die Musterplanung von Freizeiteinrichtungen entwickeln. Daneben sollen die Bestrebungen der freien Träger des Freizeitlebens unterstützt und ganz allgemein die Entwicklung eines wirklich erholsamen und bildenden Freizeitlebens angeregt werden.

Die Pädagogische Arbeitsstelle

Der Deutsche Volkshochschulverband hat in Frankfurt am Main eine Pädagogische Arbeitsstelle eingerichtet. Dieses Institut soll neben koordinierenden Aufgaben der verschiedensten Art vor allem den Landesverbänden und dann den einzelnen Volkshochschulen praktische Hinweise für die pädagogische Arbeit geben. Die Pädagogische Arbeitsstelle bittet alle Volkshochschulen um laufende Übersendung von Arbeitsmaterial (Arbeitspläne usw.): Frankfurt am Main, Hamannstraße 11.

„Volkshochschule im Westen“ stellt in der vorliegenden Ausgabe die drei Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeitsstelle vor: Frau Dr. jur. Marianne Grewe, Dr. Willy Strzelewicz und Dr. Heinz L. Matzat. Nachstehend werden die Lebensdaten von Dr. Strzelewicz und von Dr. Matzat veröffentlicht.



Dr. Marianne Grewe



Dr. Willy Strzelewicz: Geboren 23. 10. 1905 in Berlin, studierte Soziologie, Philosophie, Psychologie in Dresden, Wien, Berlin u. Frankfurt/M.; promovierte 1931 in Frankfurt/M mit einer Arbeit über Max Weber bei Horkheimer und Tillich; danach wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Sozialforschung; seit 1933 im Ausland; zunächst in der Volksbildung tätig in Prag und Nordböhmen; 1938–1940 in Norwegen, 1940–1955 in Schweden, Stockholm; hier 1951 an der Stockholmer Hochschule fil. lic. mit einer soziologischen Arbeit; wissenschaftliche Archiv- und Forschungsarbeit, Stockholm; Lehrer auf einer Volkshochschule für deutsche Jugendliche; Mitarbeiter an Zeitschriften; seit 1956 Leiter des Sekretariats für Seminarkurse in Göttingen; seit November 1957 Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV; Publikationen: „Der Kampf um die Menschenrechte“, Hamburg 1947, auf schwedisch 1943; „Die russische Revolution und der Sozialismus“, Hannover, 1956.



Dr. Heinz L. Matzat: Geboren 1909 im Württembergischen, wuchs auf in einem Apothekerhause mitten drin im Saarländischen Kohlenpott, studierte ab 1928 Mathematik, Geographie und Philosophie in München und Freiburg, promovierte 1937 bei Prof. Heidegger in Freiburg und war bis zum Ausbruch des Krieges als Assistent am Philosophischen Seminar II der Universität München tätig. Nach dem Krieg, mit einem blauen Auge davongekommen, fand er zunächst ein Unterkommen in amerikanischen Diensten als Programmleiter der Pädagogischen Arbeitsstelle München, deren Leitung er nach Ablösung dieses Instituts durch die Stadt München übernahm. Zugleich Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Erziehung in München, wickelte er den Mißhelligkeiten eines Doppelberufes aus und übernahm auf Empfehlung von Eduard Weitsch die Leitung der Jugend- und Sportlerschule in Ruit bei Stuttgart, die er jedoch als Nichtfachmann für sportliche Angelegenheiten nach drei Jahren wieder verließ, um für das Land Baden-Württemberg die Lagerbetreuung der aus Mitteldeutschland geflüchteten Jugendlichen zu organisieren und zu leiten. Dies getan, ließ er seinem alten Hobby die Zügel schießen und widmete sich seit November 1957 nach zehnjähriger nebenberuflicher Dozententätigkeit an den Volkshochschulen München, Stuttgart und Offenburg in Baden nunmehr hauptamtlich der Erwachsenenbildung. Schwerpunkt seiner Tätigkeit an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV in Frankfurt/M. ist die wissenschaftliche Organisation der Erwachsenenbildung.

In Dortmund wird anläßlich der Jahreshauptversammlung des Deutschen Volkshochschulverbandes in einer öffentlichen Veranstaltung das Thema behandelt „Freiheit und Gebundenheit der Volkshochschule“. Referent ist Rechtsanwalt Hellmut Becker, Präsident des DVV.

Nicht genügend gesichert ist der soziale Status der Angestellten in der Erwachsenenbildung. Außerdem fehle es an Etatstellen für die Kerngruppe der Angestellten. Dies stellt Walter Dirks fest in einem Artikel in den „Frankfurter Heften“ (13. Jg., Heft 1, Januar 1958) „Erziehung und Bildung in der industriellen Gesellschaft“. (Vgl. auch „Begrenzte Mittel“ in der Rubrik „Mitgehört – mitgelesen“ in dieser Ausgabe von „Volkshochschule im Westen“. D. Red.).

Vom 28. bis zum 30. Mai findet in Tübingen der 5. landpädagogische Kongreß statt unter dem Thema „Der ländliche Mensch vor einer größeren Welt“. Vorbereitet wird der Kongreß von der Deutschen Landwirtschaftsgesellschaft und von der Deutschen Bauernhochschule Fredeburg.

Eine Meldung unter vielen: die erste Erwähnung des Instituts in „VHS im Westen“ Anfang 1958.

Vorbemerkungen

Um Erwachsenenbildung zu legitimieren, muss man nicht die Sachzwänge der Wissensgesellschaft oder des demografischen Wandels beschwören. Nein, Bildung als Ziel und Prozess auch jenseits der ersten Ausbildung zu ermöglichen, ist Ausdruck eines Menschenbildes, das auf Wachstum und Verantwortungsbereitschaft ruht. Dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) war immer daran gelegen, der Weiterbildung diejenigen Dienste zu erweisen, die sie brauchte, um professionell ihre Aufgabe zu erfüllen – auf Wegen, die die bildungspolitischen Rahmenbedingungen zuließen.

Die Funktion des DIE bestand und besteht darin, nicht nur Forschung zu betreiben, sondern auch einen praxistauglichen Standard an Wissenschaftlichkeit zu implementieren – eine Aufgabe, die für viele unserer Leibniz-Einrichtungen von großer Bedeutung ist. So erfüllt das Institut Forschungs- und Serviceleistungen in der Wissenschaft; es fundiert, stärkt, schafft Grundlagen. Damit erarbeitet es die Bedingungen für verlässliche wissenschaftliche Dienstleistung für die gesamte Praxis der Weiterbildung. Die Notwendigkeit gerade *dieses* Supports haben das Institut und allen voran sein wissenschaftlicher Direktor, Ekkehard Nuissl von Rein, rechtzeitig erkannt und das DIE konsequent als Forschungs- und wissenschaftliche Dienstleistungseinrichtung der Leibniz-Gemeinschaft aufgestellt.

Dass dieser Prozess erfolgreich war, sage ich nicht nur als Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, die dem DIE viel zu verdanken hat, z. B. wichtige Entwicklungsarbeiten für das anerkannte Leibniz-Evaluationsverfahren. Die erfolgreiche Wirkungsgeschichte des Instituts und seines Vorläufers (PAS/DVV) für das Feld kann in der vorliegenden Festschrift in doppelter Weise abgelesen werden: Zunächst sind es ausgewiesene Kenner des Feldes, die aus einer Außensicht die Einflüsse des Instituts auf die Weiterbildung herausarbeiten („Ein Feld und ‚sein Institut‘: Dimensionen einer Wechselbeziehung“, S. 27–106). Zweitens hat das Institut im zweiten Hauptteil („Schlaglichter“, S. 107–140) selbst 19 Vorhaben aus seiner Geschichte ausgewählt, die es für besonders impulsträchtig hält (S. 119–134). Dass die herausragende Etablierung des REPORT als peer-reviewte Zeitschrift für Weiterbildungsforschung dort nicht aufgeführt ist, zeigt, aus welch vollen Erfolgstöpfen das DIE schöpfen kann.

Der Text dieser Festschrift – durchaus als Fachbuch angelegt – wird aufgelockert durch Bildtafeln, deren Systematik sich erst beim zweiten Hinsehen erschließt: Das Thema „Lernen“ bebildert das DIE mit *Personen*, das Thema „Professionalität“ mit *Produkten*, das Thema „Organisation“ mit *Häusern* und schließlich das

Thema „System“ mit *Organigrammen*. Die Bildunterschriften wiederum sind Querverweise in die Interviews, die im Vorfeld mit Insidern des Instituts geführt worden sind, und die Klaus Heuer unter dem Leitgedanken „Auf die Spur gesetzt“ (S. 109–118) verdichtet hat.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat in einem schwierigen Feld beeindruckende Spuren hinterlassen. Es ist ein wichtiges Institut in unserer Leibniz-Gemeinschaft, und der Buchtitel „50 Jahre für die Erwachsenenbildung!“ sei dem Institut auch zugleich ein Zukunftswunsch.

Ernst Th. Rietschel
Präsident der Leibniz-Gemeinschaft

Ein halbes Jahrhundert PAS/DIE

Institutionen entwickeln, einmal gegründet, eine Eigendynamik. Wenn es gelingt, sie in der einen oder anderen Weise zu verankern, ist der Boden dafür geschaffen, dass sie für längere Zeit existieren. Wenn es zudem gelingt, fortwährend akribisch die Umwelt zu beobachten und zu analysieren und die Institution beweglich und zugleich behutsam daran weiterzuentwickeln, dann kann diese Existenz auch länger dauern.

Ein halbes Jahrhundert ist eine längere Dauer. Besonders wenn man bedenkt, dass das Arbeitsfeld der Weiterbildung in seinen systemisch definierten gesellschaftlichen Konturen in Deutschland jünger ist. Die Geschichte der PAS/des DIE fällt daher zusammen mit der Geschichte des Auf- und Ausbaus der deutschen Weiterbildung. Genau genommen hat dieser systemische Prozess nicht nur den Fortgang des Instituts beeinflusst, sondern umgekehrt auch das Institut seinen Beitrag zum Aufbau der deutschen Weiterbildung geleistet, das Institut und die in ihm arbeitenden Personen – in den vergangenen 50 Jahren sind es mehrere hundert gewesen, die nur allzu oft PAS und DIE verlassen haben, um zu anderen wichtigen Einrichtungen der Weiterbildung in Wissenschaft und Praxis in Deutschland zu wechseln. Dieser Wirkungsgeschichte des Instituts nachzugehen wäre allerdings ein eigener Forschungsgegenstand.

Die Geschichte eines Instituts zu beleuchten, das höchst aktiv und präsent existiert und zu dem man eine eigene persönliche Beziehung hat, ist schwierig. Der distanzierte Blick kann getrübt sein, Kriterien höchst subjektiv und die Interpretation ahistorisch. Nachher ist man bekanntlich immer schlauer.

Im Folgenden werden PAS und DIE als Organisationsgefüge im Innen- und Außenverhältnis betrachtet. Die Kriterien sind dabei diejenigen, die heute – insbesondere in den externen Evaluationen – an das DIE angelegt werden: Aufgabe, Organisation, Forschung, Internationalität. Es wäre ahistorisch, die frühe PAS nach den heutigen Kriterien zu beurteilen; sie zu verwenden ermöglicht es aber zu skizzieren, auf welchem Weg das DIE zu seinem heutigen Profil gefunden hat.

1. Vermitteln: Praxis und Wissenschaft

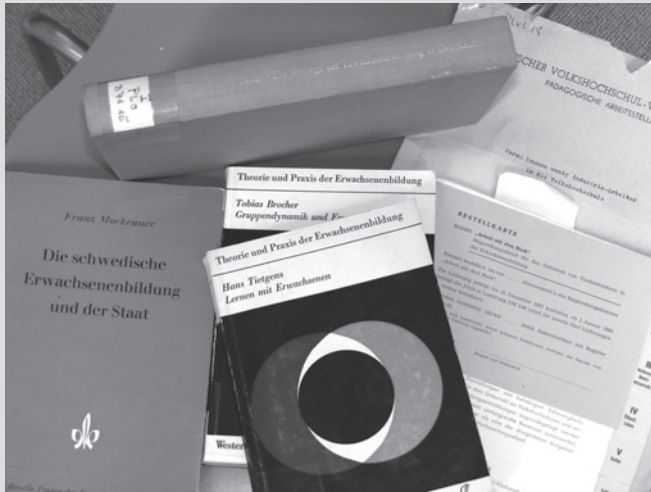
Im ersten Bericht der Pädagogischen Arbeitsstelle für das Rechnungsjahr 1958/1959 (Strzelewicz 1959) beginnt der damalige Leiter mit einem Vergleich

zur englischen Erwachsenenbildung, die eine gewisse Apathie auszeichne, und der deutschen, die sich quantitativ deutlich im Aufwind befinde. Die Sorge bei den Zuwachsraten, die insbesondere die Volkshochschulen verzeichnen, sei die Frage der Qualität; sie sei „das Problem der Themenwahl und Programmgestaltung, der Methoden und Arbeitsweise, vor allem jedoch das der Qualifikation der Lehrer in pädagogischer wie sachlicher Hinsicht, d. h. in der Verantwortung vor den Menschen, mit denen der Lehrer zu tun hat, und vor der Sache, die er behandelt. Die Sicherung und Hebung der Qualität der VHS-Arbeit“ (ebd.) stehe daher im Mittelpunkt.

Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, schreibt Strzelewicz, „wurde gegründet, um die Qualitätssicherung und -hebung der Arbeit“ der einzelnen Volkshochschulen und Landesverbände in verschiedene Richtungen zu ergänzen. Ihr fällt die Aufgabe zu, die Erfahrungen und Anregungen der einzelnen Landesverbände der VHS in einer Art von Clearing für die ganze Bundesrepublik zu vermitteln und weiterzugeben; Sachbearbeitungen und Publikationen anzuregen und durchzuführen, ... eine zentrale Dokumentationsstelle und ein Archiv sowie eine Zeitschriftenauswertung zu Methoden und der Geschichte der Erwachsenenbildung (EB) zu schaffen, ... eine die Fragen der EB selbst, aber auch die Stoffgliederungen und Sachbehandlungen der VHS betreffende Bibliothek zu erstellen; bei der Vorbereitung der ... Arbeitstagen mitzuhelfen oder selbst solche durchzuführen; Voraussetzungen für eine kontinuierliche Nachwuchsgewinnung und Mitarbeiterfortbildung ... zu schaffen; und schließlich wissenschaftliche Bearbeitung und Forschung auf dem Gebiet der EB anzuregen oder in die Wege zu leiten“ (ebd.). Hier ist bereits, was die konkreten Aktivitäten angeht, das Arbeitsprogramm der PAS beschrieben. Die Leitlinie heißt: „Qualitätssicherung“ (ein Begriff, der 40 Jahre später als scheinbar neues Thema die Gemüter vor allem in den Volkshochschulen bewegte) (vgl. ebd.).

In der offiziellen Formulierung des Gründers und Rechtsträgers Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) heißt es: „Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes stellt einen geistigen Sammelpunkt dar, der die Vielfalt der Volkshochschularbeit widerspiegelt. Zugleich vermittelt sie als allgemeines Informationszentrum eine Verbindung zwischen den Einrichtungen untereinander sowie zwischen wissenschaftlicher Forschung und Erwachsenenbildung. Für die wachsenden Anforderungen, vor die sich die Volkshochschulen gestellt sehen, liefert sie die Grundlagen und gibt für die praktische Arbeit Anregungen und Hilfen“ (PAS des DVV 1970)¹.

¹ Von Beginn an erfolgte die Finanzierung der PAS nicht aus Mitteln der Volkshochschulen, sondern des Staates – zunächst aus dem Bundesministerium des Innern.



PAS-Publikationen in
den 1960er Jahren

„Jedenfalls hat zu meiner Entscheidung, in die Erwachsenenbildung zu gehen, neben der Hoffnung auf eigene Gestaltungsmöglichkeiten ... auch die Wahrnehmung beigetragen, dass dieses Arbeitsgebiet bereits der wissenschaftlichen Reflexion für würdig befunden wurde.“ (E. Schlutz)



PAS-Arbeitssitzung
1986: Heino Apel,
Angela Venth, Klaus
Pehl, Albert Pflüger,
Klaus Meisel, Peter
Liebl.

Die Bibliothek war sozusagen ein zentraler Punkt, jeder Mitarbeiter hatte dort irgendwann irgendwas zu tun. Deshalb konnte ich bald alle, die im Haus arbeiteten.“ (R. Landsiedel)

Hier steht bereits der Begriff des „Vermittelns“ im Zentrum: „Vermittelt“ werden sollen Praxiseinrichtungen der Weiterbildung untereinander einerseits und Praxiseinrichtungen mit solchen der Wissenschaft der Weiterbildung andererseits. Man muss dabei allerdings zwei Dinge in Rechnung stellen: Zum einen wurden zu jener Zeit Volkshochschulen praktisch als Synonym für Erwachsenenbildung gesehen, dies bestätigten auch die beiden Göttinger Studien (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), zum anderen gab es an den deutschen Hochschulen nur wenige Einheiten, in denen wissenschaftlich zur Erwachsenenbildung gearbeitet wurde.

An gleicher Stelle, formuliert nach zehn Jahren Institutsexistenz, heißt es: „In jedem Fall versteht sich die PAS als ein *wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb* (Hervorhebung im Original), der weniger selbst Forschung betreibt als vielmehr das Angebot der für die EB relevanten Wissenschaften prüft und weitergibt. Für diese vermittelnde, erarbeitende und verarbeitende Funktion gibt es wenig Vorbilder“ (Die Volkshochschule, Handbuch 1970). Im Mittelpunkt der Definition steht nach wie vor das „Vermitteln“, nun betrifft es jedoch hauptsächlich die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis – in beiden Richtungen. Einige Jahre später wird dies als „Schaltstelle“ zwischen der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung an den Hochschulen und der beruflichen Praxis der Erwachsenenbildung definiert (vgl. Wissenschaftsrat 1984, S. 75).

In den Kurztexten zu sich selbst, die das Institut in seinen Veröffentlichungen – nicht immer konsequent, aber immer wieder – präsentiert, heißt es zunächst: „Die Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes versucht als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis zu vermitteln. Sie stellt den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung.“ [So im Impressum der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (TuP) 1970.]

Die „Vermittlung“ wird hier ausschließlich mit der Unterstützung der Praxis, vor allem der Volkshochschulen, konkretisiert. Der Bereich der „Forschung“ wird nicht weiter definiert. Diese Kurzdarstellung des Instituts bleibt unverändert bis 1991 erhalten.

Erstmals 1992 ändert sich der Text. Dort (in TuP-Bänden 1992) heißt es: „Die Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis der Erwachsenenbildung. Sie stellt den Hochschulen, den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung.“ Erstmals erscheinen die Hochschulen explizit als Adressaten der Institutsarbeit.

Ein Jahr später erfolgt eine weitere Änderung (in TuP 1993): „Die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert. Sie vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Ihre Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.“

Der Vermittlungsauftrag ist hier von den Formen differenziert und als beidseitiger Prozess formuliert.

Im Jahr der Evaluation 1997 bleibt die Auflistung der konkreten Vermittlungsaktivitäten erhalten, der neue Institutsname und die Zugehörigkeit zur Leibniz-Gemeinschaft werden jedoch betont: „Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes“ (TuP 1997). Einige Jahre später heißt es lakonisch: „Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Dienstleistungen“ (TuP 2006).

Der Begriff des „Vermittelns“, als zentrale Aufgabendefinition des Instituts gültig seit seiner Gründung im Jahre 1957, wird Schritt um Schritt anders gefüllt. Bei seiner Gründung formulierte das Institut die Aufgabe, zwischen den Volkshochschulen untereinander und deren Praxis gegenüber der Wissenschaft zu vermitteln. Die Leibniz-Gemeinschaft demgegenüber begründet 2005 ihre Empfehlung, das Institut von Bund und Ländern weiter zu fördern, weil es „zur nationalen und zunehmend auch zur europäischen Vernetzung der Erwachsenenbildung bei(trägt), sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch zwischen Wissenschaft und Praxis“ (Leibniz-Gemeinschaft 2005, S. 2). Der Übergang des Instituts von

einem Teil der Weiterbildungslandschaft zu einem Teil der Forschungslandschaft in Deutschland ist vollzogen.

2. Phasen: Kontinuität und Wandel

50 Jahre zu strukturieren erfordert Kriterien, welche Abschnitte und Einschnitte markieren. Sie sind meist aus größerer zeitlicher Distanz leichter zu identifizieren und ermöglichen auch, ein kleinteiliges Differenzieren zu vermeiden.

Betrachtet man die Kriterien, die für Struktur und Kultur der Organisation selbst einen wesentlichen Einfluss haben, reduzieren sich die Phasen. Wesentliche Kriterien und Faktoren sind dabei:

- *Der Wechsel in der Leitung:* Die wissenschaftliche Leitung eines Instituts wie der PAS/des DIE prägt wesentlich Ziele, Selbstverständnis und Arbeitsformen. Danach hat das Institut drei Phasen: 1957 bis 1960 (Willi Strzelewicz), 1961 bis 1990 (Hans Tietgens) und 1991 bis heute (Ekkehard Nuissl von Rein). Erst die letzte Besetzung erfolgte als gemeinsame Berufung mit einer Universität (Philipps-Universität Marburg), der wissenschaftliche Direktor des DIE ist seitdem zugleich Lehrstuhlinhaber an einer Universität (seit 2003 Universität Duisburg-Essen).
- *Die Finanzierung:* Die PAS wurde von Beginn an aus Bundesmitteln finanziert, Finanzanteile des Deutschen Volkshochschul-Verbandes blieben marginal. 1970 kam das Land Hessen in der öffentlichen Finanzierung hinzu, 1977 erfolgte die Platzierung der PAS auf der „Blauen Liste“, auf der das DIE auch heute noch im Rahmen der Leibniz-Gemeinschaft geführt wird. Von der institutionellen Finanzierung her ergeben sich zwei Phasen: 1957 bis 1977 (Bundesfinanzierung) und 1977 bis heute (Bund-Länder-Finanzierung).
- *Die Rechtsform:* Die PAS wurde 1957 als rechtlich unselbstständige Arbeitsstelle im Deutschen Volkshochschul-Verband gegründet und blieb dies ohne jede Änderung bis zum Jahr 1997. Seitdem agiert das DIE als rechtlich selbstständiger eingetragener Verein mit Mitgliedern aus Wissenschaft und Praxis, zur wissenschaftlichen Leitung kam die kaufmännische Leitung (seit 2001: Hans-Joachim Schuldts) hinzu. Zwei Phasen also: 1957 bis 1997 und 1997 bis heute.
- *Der Standort:* Die PAS wurde von Anfang an in Frankfurt am Main angesiedelt und blieb dort an verschiedenen Lokalitäten bis zum Jahr 2002. Dann erfolgte im Rahmen des Bonn-Berlin-Gesetzes der Umzug des Instituts nach Bonn, wo der endgültige Standort voraussichtlich 2009 bezogen wird. Hiernach ergeben sich zwei Phasen, von 1957 bis 2002 und von 2002 bis heute.

- *Der Name:* Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes führte diesen Namen bis zum Jahr 1993, in dem – nach einigen Auseinandersetzungen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband – das Institut in „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung“ umbenannt wurde (seinen alten Namen führte es als Untertitel bis zum Jahr 1997 weiter). Danach lassen sich zwei Phasen unterscheiden: von 1957 bis 1993 und 1994 bis heute.
- *Die Aufgabe:* Analysiert man die formulierten Aufgabendefinitionen des Instituts, so ergeben sich im Wesentlichen drei Phasen: diejenige der Vermittlung zwischen den Volkshochschulen untereinander und der Volkshochschularbeit mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (1957 bis 1976), diejenige der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis mit Schwerpunkt auf der Praxis (1976 bis 1991) sowie diejenige mit Service für die Wissenschaft und die gesamte Weiterbildung (1991 bis heute). Die Modifikation der Aufgabenstellung Mitte der 1970er Jahre erfolgte im Kontext des Übergangs auf die „Blaue Liste“.

Insgesamt durchlief das Institut eine ruhige und eher kontinuierliche Entwicklung des Auf- und Ausbaus, Zuwachses an Aufgaben und Mitarbeitenden sowie eine Erhöhung des Budgets. Aufregend und für viele als bedrohlich empfunden war nur das Jahr 1997 mit dem unter vielen Diskussionen und Kämpfen erfolgten Ausscheiden des Instituts aus dem Deutschen Volkshochschul-Verband und seiner rechtlichen Verselbstständigung.

3. Organisationsstruktur: Stamm und Projekte

Haushalt, Budget, Finanzen, Management und Organisationsstruktur waren keine Schwerpunkte der PAS seit der Gründung 1957. Wie im gesamten pädagogischen Bereich nicht nur der Weiterbildung, auch der Schulen und Hochschulen, ging es um Lehre, um Inhalte, um pädagogische Interaktion. Es liegen daher auch keine systematisch gesammelten und aufbereiteten Daten zu diesem Aspekt der Institutsgeschichte vor. Der erste Bericht der „PAST“ (dies war zunächst die Abkürzung) beschrieb zwar geleistete Arbeiten, nicht jedoch die dafür vorhandenen Kapazitäten und Ressourcen (Strzelewicz 1959).

Offizielle Aussagen zu den Ressourcen und Kapazitäten des Instituts finden sich erstmals im Jahresbericht (JB) 1971, wo es heißt (S. 2): „Im Berichtsjahr war die Arbeit der PAS durch wesentliche Strukturveränderungen gekennzeichnet. Sie fanden in der Zahl der Personalstellen, die sich im Laufe des Jahres von 16 auf 29 erhöhte, ihren sichtbarsten Ausdruck“ – dies ist jedoch wesentlich auf Projektmittel des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, das die

Zuständigkeit für die PAS übernommen hatte, zurückzuführen. Es handelte sich insbesondere um das dann in den 1970er Jahren dominante Zertifikats-Projekt und Mittel für das Einführungsseminar-Programm.

Es begann eine Entwicklung, in der sich das Institut ständig vergrößerte (1971 wurde erstmals – bei über 20 Beschäftigten – ein Betriebsrat gewählt), sich jedoch zunehmend ein Missverhältnis zwischen dem Umfang der institutionellen Förderung und dem Umfang der Projektförderung ergab: 1971 wurde die Mehrzahl der Stellen noch institutionell gefördert (16 zu 13), 1978 dominierten bereits die Projekte: 21 Stellen wurden institutionell gefördert, 51 (in neun Projekten) befristet mit Drittmitteln; dies galt auch für die Wissenschaftlerstellen: acht institutionelle, 21 in Projekten. In den Folgejahren entspannte sich die Relation zwischen institutionellen Mitteln und Drittmitteln (nicht zuletzt aufgrund der Empfehlungen des Wissenschaftsrats 1984), es blieb jedoch bei einem Übergewicht der Projekte. 1985 waren 23 Stellen institutionell, 42 aus Drittmitteln finanziert (bei den Wissenschaftlern: zehn zu 20), 1990 betrug das Verhältnis noch 30 institutionelle zu 34 Projektstellen (bei den Wissenschaftlern 14 zu 16). Die Zahl der Projekte blieb etwa gleich, durchschnittlich waren zehn Projekte gleichzeitig an der PAS angesiedelt. Sie kamen stets fast ausschließlich vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

In praktisch jedem Jahresbericht der 1970er und 1980er Jahre wiederholen sich die Klagen über diese Situation. Schwierigkeiten der Personalplanung, der mittel- und längerfristigen Arbeitsplanung, der Haushaltskonsolidierung sowie der Koordinierung und Qualitätssicherung der Projekte werden immer wieder betont. Im Jahresbericht 1990 heißt es etwa zur Empfehlung des Wissenschaftsrates, einen Teil der seinerzeitigen Drittmittelprojekte in die institutionelle Förderung zu überführen: „Diese Überführung wurde bisher nur in begrenztem Umfang erreicht ... inzwischen sind aus aktuellen Anlässen die Außenanforderungen in einem solchen Maße angewachsen, dass die punktuellen Belastungen immer mehr von der kontinuierlichen Arbeit abhalten und somit auch die Balance zwischen den Service-Verpflichtungen gegenüber Wissenschaft und Berufspraxis immer mehr erschweren“ (JB 1990, S. 5).

Die Drittmittelprojekte führten in der PAS faktisch ein Eigenleben. Eine systematische Verbindung zwischen dem institutionell geförderten Bereich, der sich im Wesentlichen den Serviceaufgaben (Archiv, Bibliothek, Statistik etc.) und den pädagogischen Aufgaben der Fachbereiche widmete, und den Projekten, die vor allem Entwicklungsaufgaben in Modellprojekten verfolgten, gab es praktisch nicht. Auch die Koordination innerhalb des institutionell geförderten Bereichs war kaum systematisiert. Verdeutlicht wird dies im Organigramm der PAS, (JB

1969 ff., darin: Strukturschema der PAS, siehe auch S. 97 in diesem Buch), in dem gar nicht versucht wird, grafisch die Beziehung zwischen den einzelnen Kästen zu charakterisieren. Letztlich eine offene, bewegliche Organisationsform, eine Welt vieler kleiner Inseln, die – was den Inhalt der Arbeit angeht – eine hohe Selbstständigkeit haben. Im Jargon der PAS hieß der institutionell geförderte Bereich der „Stamm“, und begehrtes Ziel der Beschäftigten war es, im Stamm einen unbefristeten Arbeitsplatz zu erhalten, gewissermaßen von der Projektinsel das Festland zu erreichen.

Die Inselwelt hatte ihre Tücken. Die Koordination der anfallenden Arbeit und der Aufgaben blieb auf die jeweiligen Einheiten beschränkt, dort wurde auch eine je eigene Produktionsplanung inklusive Öffentlichkeitsarbeit und Budgetverwaltung realisiert. Ein gemeinsames Erscheinungsbild der vielfältigen gedruckten Produkte war nicht zu erkennen, viele Projekte begannen Periodika, die nach Projektende nicht weiter existierten, und oft definierten sich die Arbeitsvorhaben als „irgendwie“ zum Deutschen Volkshochschul-Verband gehörig, in der Pädagogischen Arbeitsstelle nur „angesiedelt“. In der Außensicht des Instituts wurden die vielen Modellprojekte und Serviceleistungen oft hinter den Publikationen gar nicht wahrgenommen (vgl. etwa Buttler 1991).

An Versuchen, dieser Situation abzuhelpfen, hat es nicht gefehlt. So heißt es etwa bereits 1971 (JB 1971, S. 2): „Dieser Aufgabe (Vermitteln zwischen Theorie und Praxis, d. Verf.) kann die PAS nur gerecht werden, wenn ihre Organisationsstruktur aus dem Zustand permanenter Improvisation herauskommt, wenn eine nach innen und außen überzeugende Funktionsgliederung besteht, und wenn die heute gegebenen Möglichkeiten der Rationalisierung genutzt werden.“

Die Selbstständigkeit, in der die Projekte arbeiten können, entlastet den „Stamm“ jedoch nur scheinbar; Fragen der Planung, Verwaltung, nachhaltigen Weiterentwicklung und Betreuung sind dauerhafte Aufgabe des institutionell beschäftigten Personals. Umso gravierender, als die bearbeiteten Projekte nicht selten gar nicht gewollt, sondern aus übergeordneten Gründen angenommen wurden: „Zugleich vermehren sich aber auch die Aufgaben, die in Verbindung mit den Projekten auf die Leitung und die zentralen Abteilungen (Verwaltung, Publikation) zukommen ... Besonders bemerkbar wird dieser Zustand, wenn der Status eines Teilbereichs offen ist ..., wenn ein Projekt ausläuft und/oder ein neues Projekt begonnen wird ... insgesamt hat sich die PAS bei der Frage der Übernahme neuer Projekte zurückhaltend gezeigt. Indessen stellten sich doch immer wieder zwingende Anforderungen von außen ein, sich mit der Übernahme bzw. der Ausweitung von Projekten zu befassen“ (JB 1978, S. 5).

Auch nach 1990 – bis etwa 2002 – bestand fast die Hälfte des Institutsbudgets aus Drittmitteln zur Durchführung (befristeter) Projekte. Die intensive Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (in der Folge dann Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) setzte sich in dieser Zeit fort, der Großteil der Projekte war vom BMBF finanziert. In Grundsatzdiskussionen über Strukturprobleme des Instituts „wurden vor allem Probleme der verbindlichen Aufgabenkritik, der Integration der Projektarbeit, des öffentlichen Erscheinungsbildes und eines auf die Institution bezogenen Rahmenkonzeptes [festgestellt]. Auf der Grundlage dieser Problemanalyse fand im Berichtsjahr die erste Phase einer Organisationsentwicklung statt, in der einzelne Arbeitsbereiche zu größeren Arbeitseinheiten zusammengefasst wurden, in die auch die Projekte integriert werden. Die Integration der Projekte erfolgt nach Kriterien der inhaltlichen ‚Passung‘ und mit dem Ziel, Voraussetzungen und Folgen der Projektarbeit in die Tätigkeit des Instituts einzuplanen“ (JB 1992, S. 3).

Bei den „Folgen der Projektarbeit“ ging es vor allem um die Frage, wie in einzelnen Weiterbildungsfeldern (etwa Gesundheitsbildung, Frauenbildung, Politische Bildung etc.) entstandene Produkte weiter disseminiert und Präsenz und Sachverstand des Instituts weiter sichergestellt werden können. In diesem Prozess ging es nicht nur um Arbeitsabläufe und Entscheidungen (so wurden etwa die Projektmittel in die Gesamtbudgetplanung des Instituts integriert), sondern auch um gewachsene Haltungen und Auffassungen im Rahmen der Organisationskultur. Letztlich war die Aufteilung in „Stamm“ und „Projekte“ erst mit Einführung der Programmbudgets im Jahre 2002 beendet.

Heute stellt sich die Frage der Integration der Projekte in die Institutsstruktur und -planung kaum mehr als Problem. Der Typ des „vollfinanzierten“ Auftragsprojekts ist zur Ausnahme geworden, nachdem das BMBF seine intensive Zusammenarbeit mit dem DIE beendet hat. Drittmittelprojekte erfordern heute einen höheren investiven Aufwand in der Akquisitionsphase (insbesondere im Wettbewerb um Forschungsmittel und europäische Gelder) und erfordern zudem in der Regel einen Eigenanteil aus Institutsmitteln. Projekte sind daher integraler Bestandteil der Programmplanungen sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der erforderlichen Budgets.

4. Wissenschaft: Forschen oder Veröffentlichen

Von Beginn an verstand sich die PAS als wissenschaftliches Institut, genauer: als ein Institut, das auf wissenschaftlicher Grundlage die praktische Arbeit der Volkshochschulen unterstützt und in ihrer Qualität verbessert. Das, was das „Wissenschaftliche“ dieser Unterstützungsarbeit sein sollte, wurde nicht wirklich definiert.

Zum einen war es sicherlich die Vorstellung einer gemeinsam in den Volkshochschulen (beraten von wissenschaftlichen Experten) vorangetriebenen Arbeit an den Angeboten und Programmen. Dabei spielte eine enge Kooperation mit den Hochschulen und den dort im Bereich der Erwachsenenbildung arbeitenden Wissenschaftlern eine Rolle. Viele waren es damals nicht: in Köln (Grothoff, Wirtz, Röhrig), in Aachen (Pöggeler), in Bochum (Knoll), in Oldenburg (Schulenberg, Raapke), in Göttingen (Strzelewicz) und an der FU Berlin (Borinski). Die meisten von Ihnen waren Weiterbildungspraktiker, die sich über die Reflexion ihrer Arbeit wissenschaftlich qualifiziert hatten – eine Folge der Berufungspraxis, die erst Ende der 1970er Jahre beendet sein sollte.

Zum anderen bestand die Wissenschaftlichkeit der PAS-Arbeit hauptsächlich darin, gezielt zu einzelnen Fragen (etwa in Fachdidaktiken, zur Lernforschung oder zur Geschichte der Erwachsenenbildung) „Arbeitsaufträge“ zu vergeben, die von externen Experten bearbeitet und gewissermaßen als wissenschaftliche Grundlagen in die praktische Arbeit eingespeist wurden. Forschungsaufträge als Gutachten und gutachterliche Stellungnahmen zu einzelnen Fragen traten in den 1970er Jahren immer mehr in den Hintergrund zugunsten des Publikationsprogramms, das einen immer größeren Umfang einnahm.

In den Kurzdarstellungen des Instituts, in den Publikationen immer mitgeliefert, präsentiert sich die PAS seit Ende der 1960er Jahre praktisch als Verlag: „Die Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes versucht als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis zu vermitteln ... Sie wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft institutionell gefördert und gibt folgende Publikationsreihen heraus: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Materialien zur Erwachsenenbildung, Arbeitshilfen zu Erwachsenenbildung, Bibliographien zur Erwachsenenbildung“ – ein Text, der in dieser Form bis Anfang der 1990er Jahre beibehalten wird. In der Darstellung des Instituts 1970 heißt es, dass die PAS „weniger selbst Forschung betreibt als vielmehr das Angebot der für die Erwachsenenbildung relevanten Wissenschaften prüft und weitergibt“ (PAS 1969 ff., JB 1970). Im Jahresbericht 1978 schließlich, ausgerechnet zeitgleich mit der Aufnahme des Instituts in das Forschungsförderungsinstrument der „Blauen Liste“, wird letztlich jeder Forschung endgültig abgesagt: „Empirische Forschung: Der Titel dieses Abschnitts entspricht noch der ursprünglichen Aufgabenstellung der PAS. Ursprünglich hatte die Förderung darin bestanden, empirische Studien selbst anzuregen und mitzufinanzieren. Gegenwärtig muss sich die PAS bei ihrer Finanzlage und bei ihrer Aufgabengewichtung darauf beschränken, Forschungsergebnisse bekannt zu machen bzw. die Übersetzung in den Verwendungsbereich anzuregen und zu unterschreiben und aufgrund der dabei gewonnenen Erfahrungen Forschungs-

gruppen zu beraten“ (JB 1978, S. 11). Beim Abschied des langjährigen Leiters der PAS singen die Hochschulkollegen im Chor: „Wer gibt mir mein Buch heraus, Buch heraus, Buch heraus, das macht Tietgens, wer denkt sich ein Vorwort aus, Vorwort aus, Vorwort aus – das macht Tietgens“ (Gieseke u. a. 1992, S. 160).

Eine Berechtigung für diese Publikationstätigkeit lag zu jener Zeit auch darin, dass – mit Ausnahme des Fremdsprachenbereichs – noch kein deutschsprachiger Verlag das Feld der Weiterbildung als eigenen Markt definiert hatte; dies sollte sich erst Ende der 1980er Jahre ändern, als der Luchterhand-Verlag begann, entsprechende Buchreihen und Zeitschriften herauszugeben.

Bei seiner Evaluation 1984 traf der Wissenschaftsrat auf ein Institut, das sich in seinem institutionellen Selbstverständnis über die Publikationen und Publikationsreihen definierte und in seinen vielfältigen Ressort-Projekten eher Modellversuchs- und Entwicklungsarbeit betrieb als Forschung. Der Wissenschaftsrat schlug daher nicht nur organisatorische Veränderungen vor, sondern verlangte eine stärkere Forschungsorientierung und damit einhergehend eine entsprechende Qualifizierung des Personals: „Neben die anerkannten Serviceleistungen für die Praxis müssen verstärkt solche für die Wissenschaft treten. Deshalb sollte die PAS ihre Serviceleistungen für die Wissenschaft erweitern und ihre wissenschaftliche Kompetenz entwickeln“ (Wissenschaftsrat 1984, S. 82). Nicht nur die notwendige Öffnung für die gesamte Weiterbildung betont der Wissenschaftsrat 1984 also, sondern auch ausdrücklich eine stärkere Forschungsorientierung des Instituts. Die PAS übersetzt diese Anforderungen in ihre „Mittelfristige Planung 1985 bis 1988“, allerdings unter dem Vorbehalt eines entsprechenden Aufwuchses. Eine Umorientierung der Institutsarbeit ist mit Verweis auf die Äußerung des Wissenschaftsrats, dass dies „nicht auf Kosten der Praxisorientierung der PAS“ geschehen soll, nicht vorgesehen. Da ein solcher Aufwuchs der institutionellen Förderung kaum erfolgte, entwickelte sich die Forschungsarbeit im Institut praktisch nicht.

Im Zuge der Anfang 1990 einsetzenden Organisationsentwicklung wurden die Forschungsarbeiten zwar intensiviert und – zusammen mit „Fortbildung“ – in einer eigenständigen Arbeitseinheit zusammengefasst, jedoch nicht zu einer zentralen Aufgabe des Instituts gemacht. Erwartbar konstatiert der Wissenschaftsrat 1997: „Das DIE befindet sich gegenwärtig in einer Phase der Umorientierung von einer Serviceeinrichtung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (DVV) zu einem für alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie für unterschiedliche und interdisziplinäre Wissenschaftsbereiche arbeitenden Serviceinstitut. Diese Bestrebungen sollten konsequent fortgeführt werden. In Zukunft sollte das DIE noch stärker über seine Aufgabenstellungen bzw. Funktionen hinausgehen, die es

in der Tradition der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV wahrnimmt. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, daß das DIE seine Ressourcen künftig auch deutlicher auf die Analyse und Koordination der Infrastrukturen von Forschung und Praxis in der Erwachsenenbildung insgesamt konzentriert. Diese Aktivitäten sollten dabei nicht in erster Linie zu einer Informationssammlung führen, sondern den Rang selbständiger Forschungsarbeiten annehmen, um auf diese Weise der Komplexität des sehr heterogenen Feldes der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gerecht zu werden“ (Wissenschaftsrat 1997, S. 36 f.). Folgerichtig konzentrierte das DIE seine Tätigkeiten in den Folgejahren stärker auf Forschungsarbeiten. Realisiert wurden Akzeptanz- und Implementierungsforschung, interdisziplinäre Diskurse (z. B. zur Lernforschung) sowie Forschungsprojekte, welche Curriculum- und Organisationsentwicklungen wissenschaftlich begleiteten. Auch wurden konzeptionelle Arbeiten unternommen, z. B. in der Förderung der beiden „Forschungsmemoranden zur Erwachsenenbildung“, in die sich die Arbeiten des Instituts als anwendungs- und entwicklungsorientierte Forschung einordnen konnten.

In ihrer Evaluierung 2004 würdigte die Leibniz-Gemeinschaft diese Aktivitäten und setzte die Wegzeichen für die weitere Entwicklung der Forschungsarbeiten im DIE – so differenziert und ausführlich wie noch in keinem anderen Text zum Institut in den vergangenen 50 Jahren. Das DIE solle „eine übergreifende konsistente Forschungsstrategie“ umsetzen, „freiwerdende Mittel zur Verbesserung der Qualität der Forschung nutzen, insbesondere zur theoretischen Fundierung und zur Stärkung der Kohärenz innerhalb der Programmschwerpunkte“. Das DIE soll, „um die Forschung erfolgreich auszubauen“, „zusätzliche methodische Forschungskompetenz – vor allem in der quantitativen Sozialforschung“ integrieren, einen „Teil der Drittmittel in kompetitiven Verfahren“ einwerben sowie „Publikationen in referierten Zeitschriften platzieren“ (Leibniz-Gemeinschaft 2005, S. B-4 f.). Konkrete Schritte zur Einlösung dieser Wegmarken hat das Institut in den letzten Jahren unternommen, Kapazitäten aus Management- und Verwaltungsbereichen in Forschungsaufgaben umgewidmet, kohärente Klammern der Programmbudgets mit Blick auf Inhalte und Forschungsarbeiten formuliert, bei Einstellung und Fortbildung der Beschäftigten wissenschaftliche Qualifizierung in den Vordergrund gestellt. Mit der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE wurde eine „Forschungslandkarte Weiterbildung“ aufgebaut, aus der sich notwendige Schwerpunkte und weitere Arbeiten ableiten lassen.

Es ist ein weiter Weg von einem Institut, das die pädagogische Arbeit in den Fachbereichen der Volkshochschulen unterstützt hin zu einem Institut, das eigene Forschungsarbeiten leistet und Service für die Wissenschaft bietet.

5. Reichweite: Inland und Ausland

Der erste Text, der sich zusammenhängend über die Arbeit der PAS äußert, beginnt mit einem Blick ins Ausland. Willi Strzelewicz verweist einleitend auf das Buch von Green über die britische Erwachsenenbildung unter dem Titel „Adult education – Why this apathy?“ (erschienen 1953) und betont, in der deutschen Erwachsenenbildung sei von solchen Ermüdungserscheinungen, wie sie offenbar im United Kingdom zu erkennen seien, nichts zu spüren. Ein solcher Blick ins Ausland blieb jedoch in den folgenden Jahrzehnten die Ausnahme. Zwar wurden „Klassiker“ aus der angelsächsischen Erwachsenenbildung ins Deutsche übersetzt und verbreitet – etwa Knowles (in Kwowles/Husén 1963) und Kidd (1979), darüber hinaus gab es jedoch kaum Kontakte ins Ausland. Am intensivsten waren die Auslandsbeziehungen zu Österreich und in die Schweiz, was nicht nur am dortigen Gebrauch der deutschen Sprache lag, sondern auch daran, dass in diesen Ländern Volkshochschulen existierten, die noch am ehesten mit denjenigen in Deutschland vergleichbar waren.

Intensivere Kontakte ins Ausland entwickelten sich erst mit Zunahme der Projekte und mit dem Aufbau des Zertifikatsprogramms. Manche Projekte – etwa zur Altenbildung, zur Fortbildung des Personals, zur Frauenbildung entwickelten themenbezogene Kooperationen, insbesondere Fachaustausch, mit ähnlichen Projekten insbesondere im angelsächsischen Ausland oder in Nachbarschaftsregionen wie etwa den Niederlanden. Diese Kooperationen blieben auf die Projekte beschränkt und hatten keine weitergehenden Kooperationen auf Ebene der Institutionen zur Folge.

Anders verhielt es sich mit dem Zertifikatsprogramm, insbesondere den Sprachzertifikaten. Natürlich bestanden hier intensive Anknüpfungspunkte ins Ausland, auch für Zertifikate „Deutsch als Fremdsprache“, die im Ausland angeboten wurden. Die in- und ausländischen Weiterbildungseinrichtungen, die dieses Zertifikatsprogramm anboten, schlossen sich in einer internationalen Vereinigung zusammen, der ICC (International Certificate Conference), die zwar selbstständig war, aber wesentlich von der PAS und dem von der Bundesregierung getragenen und geförderten Zertifikatsprogramm gestützt wurden. Da sich insbesondere der Europarat zu der damaligen Zeit für das Sprachenlernen engagierte, bestanden folgerichtig auch zu ihm einige gute Beziehungen. Im Kontext des Europarates erschien auch die Schrift von Hans Tietgens (1968 b) „L'éducation permanente dans la République fédérale d'Allemagne“ – eine Rarität unter den Veröffentlichungen des publizistisch produktivsten deutschen Erwachsenenbildners! Schon in den 1970er Jahren verfasste ein wissenschaftlicher Mitarbeiter der PAS, Albert Pflüger, für den Europarat die Übersicht „Ausbildung von Weiterbildungnern in Westeuropa“.

Im Jahresbericht 1974 heißt es: „Internationale Anerkennung fand die PAS Ende des Jahres durch den Besuch der Steering Group on Permanent Education des Council for Cultural Cooperation des Europarats“ (JB 1974, S. 5).

Der Wissenschaftsrat ging in seinem Gutachten 1984 gar nicht auf die internationale Arbeit der PAS ein. Zu jener Zeit war – ganz anders als 20 Jahre später – die Frage der internationalen Aktivitäten nicht von ausschlaggebender Relevanz in der Evaluation. Die geringen institutionellen Aktivitäten im internationalen Bereich seitens der PAS, von Tietgens selbst einmal im Jahresbericht als „unterbelichtet“ bewertet, standen noch nicht im Mittelpunkt der Diskussion.

Ende der 1980er Jahre richtete die PAS eine Stelle „Internationale Kontakte“ ein, deren Hauptaufgaben waren:

- „Gewährleistung kontinuierlicher Kontakte zur Koordination des Fremdsprachenangebots auf internationaler Ebene und zur Sicherung der Qualität der Fortbildung. Dazu gehört, im Auftrag des DVV, die Funktion des Sekretärs der Internationalen Zertifikatskonferenz wahrzunehmen.
- Kritische Sichtung der für die Erwachsenenbildung einschlägigen internationalen Forschungsliteratur.
- Pflege der Zusammenarbeit mit Einrichtungen im Ausland, die für die Tätigkeit der PAS relevant sind“ (JB 1990, S. 21).

Aufgelistet werden internationale Aktivitäten in den Bereichen Alphabetisierung, Altenbildung, Berufliche Bildung, Frauenbildung und Umweltbildung, insbesondere aber auch die Kreation einer neuen Publikationsreihe, der „Länderberichte“, „die einen Überblick über Aufbau und Implementation der Erwachsenenbildung sowie aktuelle Informationen über Forschungsschwerpunkte in dem jeweiligen Land geben sollen“ (ebd., S. 22). Die Länderberichte haben sich zu einem festen Teil des Publikationsprogramms des Instituts entwickelt und werden – in Kooperation mit einem europäischen Ring von Weiterbildungsinstituten (ERDI) – unter dem Titel „Porträt Weiterbildung (Land)“ auch heute veröffentlicht. Der Schwerpunkt der Arbeit der Stelle für internationale Kontakte war allerdings das Sprachenzertifikatsprogramm und die Internationale Zertifikatskonferenz.

In den Folgejahren traten internationale Kontakte immer stärker in den Mittelpunkt; in den Jahresberichten wurde an vorderster Stelle über sie berichtet, Projektkooperationen wurden fortgesetzt und intensiviert, aber auch institutionelle Kontakte aufgebaut. Insbesondere die Mitgründung des Rings europäischer Institute der Forschung und Entwicklung von Weiterbildung („ERDI“ – „European Research and Development Institutes of Adult Education“) gehört strategisch zu

dieser internationalen Arbeitsebene. Dennoch: Der Trend zur Internationalisierung war noch stärker. Der Wissenschaftsrat konstatiert 1997: „Die Zahl der Mitarbeiter für die europäische und internationale Zusammenarbeit ist mit nur einer Stelle zu knapp veranschlagt, da der Prozess der Internationalisierung am DIE intensiviert werden sollte, nicht zuletzt hinsichtlich der Publikationstätigkeit. Für die dringend erforderliche Verstärkung internationaler Kooperationen ist es erforderlich, dass dem Institut entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen“ (Wissenschaftsrat 1997, S. 49). Folgerichtig investierte das Institut noch mehr in internationale, vor allem aber auch europäische Kontakte, gründete in Rumänien und in China Weiterbildungsinstitute mit, erhöhte den Anteil der internationalen Projekte, bezog internationale Experten in die Fachgremien ein, präsentierte sich im Internet und bei Druckveröffentlichungen in englischer Sprache (meist in Abstracts), begutachtete in der Europäischen Kommission Projekte und Projektanträge, wirkte an internationalen politischen Papieren mit, betreute etwa auch die deutsche Diskussion des Europäischen Memorandums zum Lebenslangen Lernen. Frühere Aktivitäten, die internationale Vernetzung in einzelnen Fachthemen wie Migration, Alphabetisierung, Frauen- und Altenbildung setzte das Institut fort.

Die Leibniz-Gemeinschaft würdigte dies in ihrer Evaluation 2004: „Besonders herauszustellen ist der Beitrag des DIE zur nationalen und zunehmend auch internationalen Vernetzung der Erwachsenenbildung“ (Leibniz-Gemeinschaft 2005, S. B-2). Und im Resümee: „Die Internationalisierung wurde in den letzten Jahren verstärkt, ist aber noch ausbaufähig“ (ebd.).

Die Konsequenzen dabei sind klar: Internationale Aktivitäten sind ressourcen-aufwendig und erfordern Kompetenzen und Qualifikationen, die aufgebaut werden müssen. Dabei geht es insbesondere um Sprachkompetenz, aber auch um Kompetenzen im Umgang mit anderen Kulturen, im Verständnis für andere Sichtweisen und Probleme. In der Organisations- und Personalentwicklung eines Instituts ist eine systematische Internationalisierung der Arbeit eine große Herausforderung, die systematisch aufgebauter Schritte bedarf.

Aber: Apathie ist in der Weiterbildung fehl am Platze, und aus der Zusammenarbeit mit anderen, internationalen Perspektiven ergeben sich vielfältige Erkenntnisse.

6. Hundert Jahre DIE

Natürlich entwickeln Institutionen, wenn sie einmal bestehen, eine Eigendynamik. Sie bleiben bestehen, wenn sie aufmerksam die Umwelt wahrnehmen,



Neu in Bonn: OB Bärbel Dieckmann heißt das Institut am neuen Dienstsitz Bonn willkommen (2002).



Mit interdisziplinär besetzten Expertengruppen vernetzt das DIE den Diskurs zur Lehr- und Lernforschung (hier die AG Lernforschung 2005)



In und um Leibniz' Namen versammelt: Hans Olaf Henkel, damals Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, und sein damaliger Vize, DIE-Direktor Ekkehard Nuissl von Rein, auf einem vom DIE inhaltlich betreuten Kongress der geisteswissenschaftlichen Leibniz-Institute zu „Bildung durch Wissenschaft“, München 2002

analysieren und entsprechend flexibel die eigene Organisation weiterentwickeln. Voraussetzung dabei aber ist, dass sie bestehen bleiben *wollen*.

Dieser Wille ist in der Regel schon dadurch gegeben, dass die in einer Institution beschäftigten Personen Interesse am Erhalt ihrer Arbeitsplätze haben. Im Falle des DIE treten hier jedoch übergeordnete Interessen hinzu: das Interesse, die Weiterbildung der Menschen zu fördern, ihre Möglichkeiten zu verbessern, über Weiterbildung sozial teilzuhaben, das Interesse, Weiterbildung immer mehr zu entwickeln und immer enger auf die Bedürfnisse und Bedarfe von Menschen und Gesellschaft abzustimmen und generell das Interesse, über Bildung humane Werte und gesellschaftliche Ziele zu unterstützen.

Es macht daher Sinn, dass es ein Institut wie das DIE mit seinen Forschungs- und Serviceaktivitäten auch weiterhin gibt. Und dass es auch weiterhin zum Auf- und Ausbau eines lebenslangen Lernens beitragen kann. Ein „Selbstläufer“ ist dies aber nicht. Manche Dinge im Umfeld von Bildung und Weiterbildung, die für das Institut essentiell sind, sind schwer zu prognostizieren: so etwa eine mögliche Verschiebung der disziplinären Ausrichtung an den Hochschulen, wo die Teildisziplin „Erwachsenenbildung“, in den 1970er Jahren entstanden, vor einer qualitativen Neuorientierung steht. Oder in der Praxis der Weiterbildung, wo Marktprozesse immer stärker staatliche Gestaltungsprinzipien beeinflussen. Oder in den Lehr-Lern-Prozessen selbst, in denen sich die Nachfrage- und Nutzerorientierung didaktisch als lebenslange Selbststeuerung umzusetzen scheint.

Auch das kooperierende und konkurrierende Umfeld ändert sich. Der Einfluss europäischer Kriterien wird stärker, ein nationales Institut muss hier seinen Standort finden und behaupten. Neue Aufgaben der Datenerhebung, Information und Kommunikation entstehen (auch mit neuen Medien), die zielgerichtete Organisationsentwicklungen erfordern. Neue gesellschaftliche Probleme werden auftreten, die noch kaum abzuschätzen sind – so wie vor 30 Jahren noch kaum die Rede war von Internationalisierung, Migration, Umweltkatastrophen und demografischem Wandel.

Schließlich ist auch die Entwicklung des Instituts in kurz- und mittelfristiger Perspektive noch nicht abgeschlossen. Die Aufgaben der erhöhten Forschungsorientierung, die Kompetenzen in quantitativ-empirischer Forschung, die Europäisierung und Internationalisierung sowie die weitere Passgenauigkeit des Services sind noch nicht abgeschlossen. Genau genommen: Organisationsentwicklungen dieser Art sind niemals abgeschlossen, sondern – gewissermaßen die Kontinuität im Wandel – Bestandteil der alltäglichen Arbeit.

Aber: Das DIE ist interessiert an der Zukunft, aufmerksam für künftige Erfordernisse und gut aufgestellt, was das Umgehen mit neuen und anderen Anforderungen angeht. „Das DIE hat sich als sehr wandlungsfähig erwiesen und verfügt über die Fähigkeit, sich als lernende Organisation eigenständig weiterzuentwickeln“ heißt es im Gutachten der Leibniz-Gemeinschaft zum DIE aus dem Jahre 2005 (S. B 7).

Literatur

- Braun-Ribbat, E. (1991): Die tiefen Blicke der Zuwendungsgeber. In: Volkshochschule, H. 4, S. 18–19
- Buttler, G. (1991): Veröffentlichungen vermitteln zwischen Forschung und Berufspraxis. Dienstleistungen der PAS aus der Sicht eines Lesers. In: Volkshochschule, H. 4, S. 21–22
- DIE (1994 ff.): Jahresberichte 1994–2006. Frankfurt a.M./Bonn
- DIE (2002): Gut zu wissen (Imagebroschüre). Bonn
- Dieckmann, B. u. a. (1992): Abschiedslied „Tietgens Bye, Bye“. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum REPORT. Frankfurt a.M.
- Frischkopf, A. (1982): Der Beitrag der PAS aus der Sicht einer Landeseinrichtung. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 259–260
- Dolff, H. (1982): Die pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Die ersten zehn Jahre 1957–1967. In: Otto, V. (Hrsg.): Realismus und Reflexion: Beiträge zur Erwachsenenbildung. München, S. 189–197
- Gieseke, W. (1980): Deutscher Volkshochschul-Verband: Der Beitrag der Pädagogischen Arbeitsstelle und der Landesverbände des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zur Einführung einer Fortbildung der Mitarbeiter in den Volkshochschulen. In: Erwachsenenbildung in Österreich, H. 1, S. 22–36
- Gieseke, W. u. a. (Hrsg.) (1992): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt a.M.
- Green, E. (1953): Adult education – Why this apathy? London
- Kidd, J.R. (1979): Wie Erwachsene lernen. Braunschweig
- Knoll, H. J. (Hrsg.) (1997): Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). In: ders. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Selbstbilder ihrer Träger und Einrichtungen. Köln u. a., S. 67–88
- Knowles, M.S./Husén, T. (1963), Erwachsene Lernen, Methodik der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Kuhlenkamp, D. (1982): Die PAS als Dienstleistungsinstitut für die Volkshochschulen. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 260–263
- Leibniz-Gemeinschaft (2005): Stellungnahme zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Berlin
- Massing, M. u. a. (2003): Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ordnet sich neu. In: DIE Zeitschrift, H. 4, S. 18–20
- Meisel, K. (1998): Modernisierung und Organisationsveränderung in der Weiterbildung. Von der PAS zum DIE. In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 16–19
- Mikus, J. (1991): Die PAS aus der Sicht eines ehemaligen VHS-Leiters. In: Volkshochschule, H. 4, S. 24–25
- Nuissl, E. (1997): Theorie vermittelt Praxis, Praxis vermittelt Theorie. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 10–20
- Nuissl, E. (1998 a): Direktor des DIE stellt Leitlinien vor. In: DIE Zeitschrift, H. 3, S. 44
- Nuissl, E. (1998 b): Forschungsschwerpunkte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). In: Faulstich, P. u. a. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Weinheim/München, S. 49–58
- Nuissl, E. (1999): Schaltstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. In: WGL-Journal, H. 3, S. 4–5
- Nuissl, E. (2003): Das DIE der Weiterbildung. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.): Geschichte – Geschichten – Gesichter. Ein halbes Jahrhundert Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. Bonn/Berlin, S. 85–89

- Nuissl, E./Vulpus, A. (2007): Interview zur Geschichte des DIE. Unveröffentl. Manuskript Bonn
- Otto, V. (1982): Die PAS und ihre Bedeutung für die Arbeit der VHS-Landesverbände. In: Volkshochschule, H. 5, S. 256–258
- PAS des DVV (1967): Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung. Unveröffentl. Manuskript Frankfurt a.M.
- PAS des DVV (1969 ff.): Jahresberichte 1969–1993. Frankfurt a.M.
- PAS des DVV (1970): Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. In: PAS des DVV (Hrsg.): Die Volkshochschule, Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter- und Mitarbeiter, Loseblattsammlung, 18.500
- PAS des DVV (1976): Zusammenfassender Bericht über die Arbeitsbesprechung und Probleme der Unterrichtsforschung im Rahmen der Erwachsenenbildung. Unveröffentl. Manuskript Köln
- PAS des DVV (1980): Die pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: Beinke, L. u. a. (Hrsg.) (1980): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn, S. 111–116
- PAS des DVV (Hrsg.) (1989): Die PAS. Aufgabe und Funktion. Frankfurt a.M.
- Schrader, J. (2000): Forschung, Entwicklung und Evaluation für die Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift, H. 3, S. 35–37
- Senzky, K. (1982): Die PAS. Mittler zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 251–253
- Siebert, H. (1991): Die PAS als Schaltstelle zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis. In: Volkshochschule, H. 4, S. 23–24
- Strzelewicz, W. (1959): Bericht der Pädagogischen Arbeitsstelle für das Rechnungsjahr 1958/59. Frankfurt a.M.
- Strzelewicz, W. (1960): Bericht der PAS des Deutschen Volkshochschul-Verbandes für das Etatjahr 1959/60. Frankfurt a.M.
- Strzelewicz, W. (1963): Wissenschaftlichkeit und Erwachsenenbildung. In: PAS des DVV (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Universität (Beilage zu Volkshochschule im Westen), H. 4, S. 7
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein: Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Stuttgart
- Tietgens, H. (1968 a): Die PAS des DVV als Beispiel eines Dienstleistungsbetriebes. Arbeitspapier 31. Unveröffentl. Manuskript Frankfurt a.M.
- Tietgens, H. (1968 b): L'éducation permanente dans la République fédérale d' Allemagne. Straßburg
- Tietgens, H. (1969): Die Funktion der PAS des DVV im Rahmen der Forschungsaufgaben für die Erwachsenenbildung. In: Internationales Jahrbuch Erwachsenenbildung. Heidelberg, S. 160–180
- Volkshochschule im Westen (1958): Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (PAS). H. 3–4, S. 83
- Vulpus, A. (1982): Die PAS. Faktor in der Bildungspolitik. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 254–255
- Vulpus, A. (1991): Die PAS aus der Sicht des Zuwendungsgebers. In: Volkshochschule, H. 4, S. 19–20
- Walter, H. (1982): Die PAS aus der Sicht der Arbeitskreise. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 263–266
- Weinberg, J. (1982): Die Arbeit der PAS und ihre Bedeutung für das Fach Erwachsenenbildung an den Hochschulen. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 266–268
- Wissenschaftsrat (1984): Stellungnahme zu erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen außerhalb der Hochschulen. Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Bonn
- Wissenschaftsrat (1997): Stellungnahme zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt a.M./Bonn

Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig

PAS und DIE sind nicht unschuldig daran, dass der Lernbegriff in den vergangenen 50 Jahren eine beachtliche Karriere machen konnte. Der vorliegende Beitrag zeigt dies, indem immer wieder Querverbindungen hergestellt werden zwischen den Wegmarken der Erfolgsgeschichte des Begriffs und Beiträgen und Personen des Instituts.

1. Die „realistische Wende“ der deutschen Erwachsenenbildung

„Lernen“ war bis Mitte der 1960er Jahre ein „Unwort“ der (west-)deutschen Erwachsenenbildung. „Wärmemetaphern“ waren Bildung, Besinnung, Begegnung, „Freiheit und Bindung“, „Rückbesinnung des Deutschen auf sein tiefstes Wesen“ (Grimme 1946, S. 18).

Der Lernbegriff wurde offensiv ignoriert, da er mit all dem assoziiert wurde, wovon sich die Volkshochschule distanzierte: von Verschulung, Berechtigungswesen, Aufstieg, „Beibringeanstalt“. In dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung“ (1960) tauchte das Stichwort „Lernen“ ebenso wenig auf wie in dem Sammelband „Volkshochschule – Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 1961).

Dabei war der Begriff *lifelong learning* international schon gebräuchlich. Als einer von wenigen deutschen „Erwachsenenbildnern“ nahm Franz Pöggeler diesen Begriff zur Kenntnis, allerdings mit einer deutlichen Vermeidungstendenz. In seiner Anthropologie „Der Mensch in Mündigkeit und Reife“ schreibt er 1964:

„Die Forderung nach ‚life-long learning‘ basiert auf einem gesellschaftlichen ‚Leistungszwang‘. Das Weiterbilden kann ein solches Ausmaß annehmen, daß der Mensch sein Bedürfnis nach Leben zurückdrängen muß, um die Forderung nach Lernen zu erfüllen“ (Pöggeler 1964, S. 55).

Lernen und Leben werden als potenzielle Gegensätze begriffen. Auch der Begriff „Lerngesellschaft“, der ebenfalls damals schon bekannt war, wurde von Pöggeler mehr als Bedrohung denn als Zukunftschance wahrgenommen: „Man kann den Leistungs- und damit den Bildungszwang so sehr emporschrauben,

daß die Bildungs- und Lernforderung die menschliche Energie übersteigen“ (ebd., S. 60).

Diese Warnung mag heute – im Jahr 2007 – durchaus berechtigt erscheinen. Damals, 1964, war die Teilnahme an einem Volkshochschulkurs einer kleinen „aktiven Minderheit“ der Bevölkerung vorbehalten und die Befürchtung eines Übermaßes an Lernen erscheint eher realitätsfremd.

Eine bildungs- und lerntheoretische Wende wurde durch die mehrstufige bildungssoziologische „Göttinger Studie“ „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ (Strzelewicz u. a. 1966) – eine der Leitstudien der Disziplin der Erwachsenenbildung – eingeleitet.

Bevor ich auf diese Studie ausführlicher eingehe, sei an dieser Stelle kurz auf den Begriff „Leitstudie“ eingegangen: Junge Wissenschaftsdisziplinen profilieren sich in der *scientific community* vor allem durch paradigmatische empirische Forschungen. Diese werden als „Leitstudien“ bezeichnet. Schlutz schreibt im „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“:

„Als Leitstudien der Erwachsenenbildung kann man solche Forschungsarbeiten bezeichnen, die für eine Disziplin einen unübersehbaren Anregungs- und Vorbildcharakter haben. Dieser ist nicht nur von der Relevanz der Fragestellung, der Differenziertheit, der Methoden und dem Gehalt der Ergebnisse abhängig, sondern auch von der (zeitbedingten) Empfänglichkeit und Interaktionsdichte der wissenschaftlichen Gemeinschaft“ (Schlutz 2001, S. 192).

Schlutz nennt drei Leitstudien:

- „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966),
- „Lehr- und Lernverhalten“ von Siebert/Gerl (1975),
- „Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm“ (BUVEP) von Kejcz/Nuissl/Paatsch (1979).

Alle drei Studien haben einen Bezug zum DIE: Willy Strzelewicz war seit 1957 der erste Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Die Hannoveraner Studie „Lehr- und Lernverhalten“ wurde 1975 von der PAS veröffentlicht und mit nachhaltiger Unterstützung von Hans Tietgens „disseminiert“. Ekkehard Nuissl, Leiter der BUVEP-Studie, wurde später Direktor des DIE.

Die Göttinger Studie war also theoretisch und empirisch wegweisend. In einer ausführlichen sozialhistorischen Einleitung analysierte Strzelewicz die Dialektik des neuhumanistischen Bildungsbegriffs: Der Anspruch Wilhelm von Humboldts einer „Inklusion“ aller Sozialschichten durch Bildung wird durch die faktische

„Exklusion“ der unteren Schichten aus den humanistischen Gymnasien konterkariert. Die (bürgerliche) zweckfreie allgemeine Menschenbildung wird durch die soziale Exklusivität der „höheren Schulen“ zur Ideologie.

Vor diesem Hintergrund untersuchte das Forscherteam den Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit, Bildungsverständnis und Weiterbildungsbeteiligung. Erneut wird die Dialektik der Bildungsidee deutlich; auch bei den unteren bildungsfernen Sozialschichten überwiegt eine Wertschätzung der Bildung. Allerdings nehmen diese eine sozial differenzierende Zuschreibung vor: Gebildet sind aufgrund ihres Sozialstatus „die da oben“, zu denen man selber nicht gehört und auch nicht gehören wird. Bildung und auch Erwachsenenbildung erweisen sich als Bestandteil einer sozialen Exklusion: Die Beteiligungsquoten zeigen, dass sich die soziale Schere durch Erwachsenenbildung eher öffnet als schließt. Unterrepräsentiert sind vor allem Un- und Angelernte und Erwachsene ohne höhere Schulbildung. An dieser Chancenungleichheit ändert auch die Behauptung der „Bildungsschicht“ nichts, die unterstellt, dass jeder in den Genuss von Bildung gelangen kann, wenn er sich nur strebend bemüht. De facto – und das ist ein Ergebnis der Göttinger Studie – ist die humanistische Bildungsidee als Markenzeichen der Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte eher eine Weiterbildungsbarriere.

Das Forscherteam nimmt in seinem Resümee einen überraschenden Paradigmenwechsel vor. Aufgrund der empirischen Daten relativieren die Forscher das Bildungsideal und werten stattdessen den Lernbegriff auf: Die Akzeptanz der Erwachsenenbildung durch die unteren Sozialschichten kann nur dann gesteigert werden, wenn der Beitrag der Volkshochschule zum systematischen und verwendungsorientierten *Lernen* gestärkt wird.

Schulenberg fasst die Mehrheitsmeinung der Befragten wie folgt zusammen: „Nach welchem sozialen Merkmal man immer aussondern mag, Alter, Beruf, Schulbildung, Konfession und dergleichen, immer schlägt das Grundmuster mit dem Übergewicht von Berufsbildung und planmäßigem Lernen durch“ (Strzelewicz u. a. 1966, S. 598).

Dieser Trend entsprach dem Zeitgeist Anfang der 1960er Jahre. Markante sozioökonomische Ereignisse waren: der Sputnik-Schock durch die Erfolge der sowjetischen Weltraumforschung; Georg Pichts Artikelserie zur deutschen Bildungskatastrophe; beunruhigende internationale bildungsökonomische Statistiken; der Bau der Mauer 1961 und damit das Ende der Flucht qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR in den Westen; die erste Rezession mit wachsender Arbeitslosigkeit im Ruhrgebiet; Lehrermangel.

2. Die Modernisierung der Erwachsenenbildung Mitte der 1960er Jahre

Erwachsenenbildung wurde aus ihrem Dornröschenschlaf geweckt und zum sozial- und wirtschaftspolitischen Krisenmanagement aufgewertet. Erwachsenenbildung sollte zum vierten Bildungssektor ausgebaut werden. Die „Vergesellschaftung“ dieses Bildungsbereichs beinhaltete eine Professionalisierung, eine Verrechtlichung, eine flächendeckende Versorgung mit längerfristigen Bildungsangeboten, den Ausbau des zweiten Bildungswegs, die Entwicklung von Volkshochschulzertifikatkursen, regionale Weiterbildungsplanungen, Vorschläge zur Systematisierung der Erwachsenenbildung, z. B. im „Bochumer Plan“ (vgl. Knoll u. a. 1967). Saul Robinsohn stellte ein Konzept zur Curriculumentwicklung zur Diskussion, das die bildungsidealistischen Lehrpläne durch verwendungsorientierte Qualifizierungen ersetzte (Robinsohn 1967). Dieses Konzept einer pragmatischen Bildungsreform hat auch die Erwachsenenbildung nachhaltig beeinflusst (vgl. Siebert 1974).

Zur curricularen Modernisierung der Erwachsenenbildung gehörte aber auch die Präzisierung eines erwachsenengemäßen Lernbegriffs, der den Bildungsbegriff zwar nicht ersetzen, aber doch ergänzen sollte. Vor allem Hans Tietgens, dem langjährigen Direktor der PAS, ist es zu verdanken, dass lerntheoretische Fragen in den Mittelpunkt der erwachsenenpädagogischen Diskussion rückten. Durch ihn wurde „Lernen“ zum Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung.

1965 formulierte Tietgens einen Beitrag „Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung“, in dem er programmatisch drei Aufgaben formulierte, die vom Deutschen Volkshochschul-Verband als „Leitbild“ übernommen wurden. Die Volkshochschule hat demzufolge

- „Hilfe zu bieten für das zielgerichtete Lernen,
- Hilfen zu bieten für die Orientierung und Urteilsbildung,
- Hilfen zu bieten für die Selbstbetätigung“ (Tietgens 1968, S. 196).

Dass Tietgens Urteilsbildung und Orientierung noch von Lernen abgrenzt, ist vermutlich ein Zugeständnis an den damals verbreiteten engen Lernbegriff, denn er fügt in einer Anmerkung hinzu: „Der Verfasser ist sich klar darüber, dass die hier vorgenommene Gegenüberstellung erkenntniskritisch und wissenschaftstheoretisch nicht haltbar ist“ (ebd., S. 209). In der Folgezeit bemüht sich Tietgens mit bemerkenswerter Ausdauer, nicht nur den lernpsychologischen Erkenntnisstand, sondern auch soziologische und linguistische Forschungen für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu re-interpretieren.

So verfasste er 1964 ein Gutachten (das erst 1978 veröffentlicht wurde) zur Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ Und er beantwortet diese Frage – damals ungewöhnlich – mit dem Hinweis auf soziolinguistische und lerntheoretische Untersuchungen. Er macht darauf aufmerksam, dass sich die Arbeitsbedingungen auch auf die Bildungsvorstellungen der Arbeiter auswirken und dass ein Ideal zweckfreier Persönlichkeitsbildung ohne berufliche Vorteile für sie nicht attraktiv ist. Hinzu kommt die bildungshemmende Wirkung des betrieblichen Autoritätsdrucks. Die disziplinierenden Betriebsstrukturen verursachen ein „Gefühl der Unsicherheit“, das sich auch negativ auf Bildungsaktivitäten auswirkt.

Tietgens erörtert weitere Bildungsbarrieren wie Mangel an Geld und Zeit, aber auch „politische Frustrationserfahrung“. Doch dann formuliert er eine damals eher ungewöhnliche These: „Von allen möglichen Schichtungsgrenzen sind die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben“ (Tietgens 1964, S. 140). Eine Ursache der geringen Bildungsbeteiligung von Arbeitern liege darin, dass in der Erwachsenenbildung nicht „ihre“ Sprache gesprochen werde. Sprachbarrieren erwiesen sich als Lernbarrieren. Der (überwiegend) restringierte Code der Arbeiter erschwere den Zugang zu wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Zwischen Sprachtyp, Lerntyp und Weiterbildung besteht ein wechselseitiger Zusammenhang. Auch Sprache und Weltsicht bedingen sich. So verweist Tietgens auf Wechselwirkungen, die heute in der Konstruktivismusdebatte aktuell sind: Er gibt zu „bedenken, dass dieser unterschiedliche Sprachgebrauch mit unterschiedlichen Denkweisen korrespondiert, verschiedene Aufbereitungsarten der Welt anzeigt, die wiederum Verhaltensnormen implizieren, die sowohl inhaltlich wie methodisch für die Art und Weise des Lernens relevant sind“ (ebd., S. 148).

Es war nicht nur Tietgens persönlich, sondern die PAS als Institution, die den forschenden Zugang zum Lernen und Lehren intensivierte. Die PAS hat Forschungen zum Lehren und Lernen angeregt, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen ermöglicht, durch Tagungen eine Dissemination und Implementation des wissenschaftlichen Wissens gefördert, aber auch selbst den internationalen Forschungsstand evaluiert und kritisch kommentiert. So hat Johannes Weinberg, damals Mitarbeiter der PAS, 1968 eine Dokumentation der „Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung“ erstellt (Weinberg 1968). Er hat vor allem amerikanische Untersuchungen zum Lernen Erwachsener ausgewertet. Tietgens schreibt rückblickend über diese Forschungen:

„Sie konnten zwar nicht mit generalisierten exakten Antworten aufwarten, aber doch mit empirisch gestützten Fremdaussagen über die Spezifika des Lernens von Erwachsenen, so etwa über

die Verarbeitung und Abwehr von Neuem, die Zielspannungslage für die Rolle der Motivation, die Eigenart von Gruppenprozessen oder die Relevanz von Lehrstilen und die Bedeutung verschiedener Methoden des Vorgehens“ (Tietgens 1997, S. 29).

Es war im Blick auf diese Arbeiten folgerichtig und eine besondere Auszeichnung, dass die PAS in die „Blaue Liste“ der förderungswürdigen Institutionen aufgenommen wurde. Die PAS erhielt damit den Auftrag, auch Dienstleistungen für die erwachsenenpädagogische Wissenschaft zu erbringen. Von diesem Auftrag haben fast alle Lehrstühle der Erwachsenenbildung profitiert.

3. Deutungsmusteransatz und Erfahrungslernen

Hans Tietgens hat den Lernbegriff in der deutschen Erwachsenenbildung hoffähig gemacht, indem er ihn aus informationstheoretischen, positivistischen und behavioristischen Fesseln befreit hat. Lernen ist mehr als Speicherung von Kenntnissen oder Training von *skills*. Lernen ist ein reflexiver Umgang mit sich und der Welt, um verantwortlich und kompetent handeln zu können.

Dieser kompetenzorientierte Lernbegriff ist in der deutschen Erwachsenenbildung eng mit dem Deutungsmusteransatz verknüpft (vgl. Arnold 1985). Lernen heißt: Wirklichkeit deuten, Bedeutungen zuschreiben, Bedeutungsvolles von Unbedeutendem unterscheiden. Erwachsene sind lernfähig, weil sie in der Lage sind, sich zu sich selbst zu verhalten und weil sie für ihre Wirklichkeitsdeutungen Verantwortung übernehmen können.

Tietgens bezeichnet sich selbst nicht als Konstruktivist, argumentiert aber – bereits 1981 (!) – uneingeschränkt konstruktivistisch:

„Menschen leben im Modus der Auslegung. Die Annahme, die Umwelt begegne uns unmittelbar, ist eine Fiktion ... Es ist darauf zu reflektieren, daß gesellschaftliche Wirklichkeit existent ist im Modus ihrer menschlichen Deutung. Es gilt die Vorstellung zu übersteigen, daß Subjekt und Objekt eindeutig voneinander zu trennen sind, daß allgemein verbindlich gesagt werden kann, was zum Ich und was zur Welt gehört, daß eine durchgehende Grenzziehung von innen und außen möglich ist“ (Tietgens 1981, S. 90 f.).

Der Deutungsmustersatz reflektiert die Vielfalt der Perspektiven und Deutungen, mit denen Erwachsene ihre Wirklichkeiten konstruieren sowie die Art und Weise, wie diese „Mehrdeutigkeiten“ kommuniziert werden. Dieser Ansatz ist eng verknüpft mit dem in der Erwachsenenbildung favorisierten Erfahrungslernen. Erfahrungen – so Tietgens – haben eine lernmotivierende und auch eine lernbehindernde Funktion (ebd., S. 107).

In der Diskussion über den Deutungsmusteransatz wird das traditionsreiche Konzept der Teilnehmendenorientierung theoretisch vertieft und empirisch differenziert.



Willy Strzelewicz (1957).

„Heute fällt es schwer, eine Vorstellung davon zu vermitteln, welche Widerstände damals ... bei der Einrichtung eines solchen Instituts überwunden werden mussten... Willy Strzelewicz hat all diese Schwierigkeiten gekannt.“ (Tietgens 1980, S. 214)

Hans Tietgens (1998)

„Tietgens machte gegen Ende der mehrwöchigen Einführungsseminare mit jedem Teilnehmer, mit jeder Teilnehmerin einen Vier-Augen-Spaziergang, wo er denen etwas sagte, und umgekehrt man auch Tietgens etwas fragen konnte. Das war irgendwie sehr geschickt.... es ging darum: wie haben Sie die drei Wochen verarbeitet, und was hat das bei Ihnen bewirkt und was haben Sie so vor?“ (D. Kuhlenkamp)



Ekkehard Nuissl (2005)

„Der Betrieb ist sich als Betrieb mit all seinen Organisationsstrukturen erst mit dem Wechsel in der Leitung von Tietgens auf Nuissl Anfang der 1990er Jahre bewusst geworden.“ (K. Pehl)

Tietgens macht auf die Geschichte einer teilnehmerorientierten Bildungsarbeit in der „neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung aufmerksam und setzt diese historischen Wissensbestände mit „realanthropologischen“ Konzepten in Beziehung.

Er verknüpft den sozialpsychologischen Deutungsmusterbegriff mit lern- und motivationstheoretischen Überlegungen: Das Lernen Erwachsener ist eine Differenzierung der Deutungen von gesellschaftlicher Realität und damit eine „Rekonstruktion von Wirklichkeit im Anschlusslernen“ (Tietgens 1983, S. 46). Lernen ist so gesehen nicht primär der Erwerb von Sachwissen und von *skills*, sondern Reflexion und Erweiterung der Selbst- und Weltbilder. Erwachsenenbildung als „Anschlusslernen“ – ein Begriff, den Weinberg populär gemacht hatte – ist zugleich Qualifikations- und Identitätslernen.

Identitätstheoretisch betrachtet dienen Deutungsmuster der Stabilisierung des Selbstkonzepts. Deutungsmuster – so Tietgens – reduzieren Komplexität und erleichtern dadurch eine Orientierung in einer unübersichtlichen Welt und ermöglichen erfolgreiche Handlungen. Deutungsmuster beinhalten aber auch „Legitimationsstrategien für das praktische Handeln“, und sie haben eine sozioemotionale Funktion der Gemeinschaftsbildung. Gemeinsame Deutungen stärken ein Gefühl der Zugehörigkeit. Deutungsmuster sind ein „existenzsichernder Modus der Verarbeitung von Wirklichkeit“, mehr noch, Deutungsmuster „erzeugen“ eine Wirklichkeit „eigener Art“ (ebd. S. 48).

Für die Erwachsenenbildung zieht Tietgens die Konsequenz: „Aufgabe der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung ist also die Förderung des Umgangs mit Deutungsmustern“ (ebd. S. 49).

„Deutungsmuster“ sind ein genuin erwachsenenpädagogisches, lerntheoretisches und didaktisches Konzept. Es koppelt den Lernbegriff an die Lebenswelt und die Wirklichkeitskonstruktion Erwachsener:

„Mit dem Begriff Deutungsmuster entwickelte die erwachsenenpädagogische Diskussion der 1980er Jahre eine Kategorie, die es ihr ermöglichte, die prinzipielle Interpretationsabhängigkeit und den Lebensweltbezug des Erwachsenenlernens sowohl theoretisch als auch didaktisch angemessen zu konzeptualisieren“ (Arnold 2001 a, S. 71).

In der Diskussion wurde gelegentlich übersehen, dass es nicht nur um die Reflexion von Deutungen, sondern vor allem von Deutungs-„Mustern“ geht, d. h. um relativ stabile „Programme“ unseres Selbst- und Weltverständnisses.

Die „Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ unter Leitung von Ekkehard Nüssli hat in dem BUVEP-Projekt versucht, solche Muster



Marliese Kowalski (1988)

„Dadurch, dass ich diesen Generalistenarbeitsplatz im Institut innehatte, hat ... die in der PAS legendäre Bibliothekarin Frau Kowalski mir wiederholt gesagt: Sie müssen alle neuen Zeitschriften durchsehen ... Sie müssen das machen, bei Ihrem Arbeitsplatz ... und sie hat darauf geachtet, dass alle neuen Zeitschriften auf meinem Schreibtisch landeten.“ (D. Kühlenkamp)



Felicitas von Kuchler
und Gerhard Reutter
(1987)

„Und wenn Praktiker, insbesondere aus dem Bereich der allgemeinen Weiterbildung, hörten, dass ich Mitarbeiterin des DIE war, war ich immer sehr willkommen.“ (S. Hartz)

in Bildungsurlaubsseminaren empirisch zu rekonstruieren. Dabei wurde die ursprünglich sozialpsychologische Kategorie „Deutungsmuster“ didaktisch gewendet. Es wurde nicht gefragt, wie solche entstanden sind und wie begründet sie sind, sondern wie mit Deutungsmustern der Teilnehmenden in Bildungsurlaubsseminaren pädagogisch umgegangen wird. „Jeder pädagogische Prozess stellt in irgendeiner Form die Beziehung zwischen diesen schon vorhandenen Deutungsmustern und seinem Lernangebot dar“ (Kejcz u. a. 1980, S. 269). So wurde beobachtet, welche Aspekte der Deutungsmuster in den Seminaren thematisiert werden, wie die Teamer die Deutungen didaktisch-methodisch verarbeiten und wie die Teilnehmenden auf diese Didaktisierung reagieren.

Gesondert veröffentlicht wurde eine Fallstudie über ein Bildungsurlaubsseminar mit Industriearbeiterinnen. Themen dieses Seminars waren u. a. gesundheitliche Gefahren am Arbeitsplatz, Akkordarbeit, die Rolle des Betriebsrats, familiäre Probleme aufgrund der Schichtarbeit. Diese Themen wurden von der Gruppe vorgeschlagen und gemeinsam vereinbart, so dass ein hohes Maß an Teilnehmerpartizipation gegeben war.

Dennoch lässt sich mit Hilfe der wörtlichen Seminarprotokolle rekonstruieren, wie die Teilnehmerinnen und die sozialwissenschaftlichen Teamer auf unterschiedlichen Ebenen argumentieren. Obwohl alle über dasselbe Thema sprechen, sind nicht nur die Erfahrungen, sondern auch die Referenzsysteme, die emotionale Betroffenheit, die Sprachcodes und die Denkstile sehr verschieden. Die Teilnehmerinnen haben ihre speziellen Probleme dargestellt; die Teamer haben versucht, ihre theoretischen Modelle zu vermitteln. Konstruktivistisch gesprochen haben sich unterschiedliche selbstreferenzielle „Systeme“ getroffen. Lehrsysteme und Lernsysteme waren allenfalls lose miteinander gekoppelt. Trotz einer partnerschaftlichen Atmosphäre waren die Beiträge beider Seiten kaum anschlussfähig. Nicht nur die sozialen Wirklichkeiten waren unterschiedlich, sondern auch der Modus der Wirklichkeitskonstruktion. Eine wechselseitig anregende Perspektivenverschränkung konnte deshalb kaum zustande kommen.

Aus heutiger Sicht handelt es sich bei dieser „Leitstudie“ um ein gelungenes Beispiel konstruktivistischer Lehr-Lernforschung, lange bevor der Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung diskutiert wurde. Aus den BUVEP-Protokollen lässt sich ablesen, dass Lernprozesse Erwachsener nicht so gradlinig geplant, gesteuert und kontrolliert werden können, wie es die sozialtechnologisch geprägte Curriculumtheorie unterstellt hat. Auch in fremd organisierten Settings verlaufen die Lernprozesse selbstgesteuert und strukturdeterminiert. Auch die Lerninhalte sind nicht curricular vorgegeben, sondern jede/r einzelne Teilnehmende erfindet „ihr/sein“ Thema in einem Prozess der Emergenz. Bildungsseminare lassen sich



Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter und seine nicht-wissenschaftlichen Kolleginnen Mitte der 1970er Jahre.

„Der Anteil von Frauen und Männern soll perspektivisch auf allen Hierarchiestufen jeweils 50 % betragen (drei Hierarchiestufen: Leitungsebene, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sachbearbeiter).“ (DIE-Programmbudget 2009)



Die Belegschaft 2007 im benachbarten Bonner Kunstmuseum.
„Gemessen an der Größe und Heterogenität des Feldes und der damit befassten Wissenschaften ist das DIE ein kleines Institut.“ (DIE-Programmbudget 2009)

wie Eisberge beschreiben: Was für Lehrende sichtbar und wahrnehmbar ist, ist nur die Spitze des Eisbergs. Der heimliche Lehrplan, der oft viel nachhaltiger wirkt, bleibt den Beteiligten größtenteils verborgen.

Der Deutungsmusteransatz ist untrennbar mit einem anderen didaktischen Schlüsselbegriff verknüpft, dem *Erfahrungslernen*. Das Lernen Erwachsener erfolgt größtenteils rekursiv, d. h. rückbezüglich, erfahrungsbasiert. Was nicht an Erfahrungen anschlussfähig ist, bleibt meist „träges Wissen“. Erfahrungen sind in Deutungsmuster eingebettet, Erfahrungen sind „gedeutete Erlebnisse“. Erfahrungen sind nachhaltige „Fühl-Denk-Verhaltensprogramme“ (Ciompi 2003, S. 62), die ihrerseits Wahrnehmungen und Wissensaneignung steuern. Erfahrungen fungieren wie Filter und Katalysatoren unserer Aufmerksamkeit. Erfahrungen sind das Ergebnis unserer „Weltanschauung“ und gleichzeitig Zukunftsprogramm.

Nun hat die Heidelberger Arbeitsgruppe die BUVEP-Fallstudie zwar „Lernen an Erfahrungen“ betitelt, diesen Titel jedoch mit einem Fragezeichen versehen. Dieses Fragezeichen hat es gewissermaßen „in sich“. Es stellt sich nämlich heraus, dass nicht ohne weiteres an und aus Erfahrungen gelernt wird. Erfahrungen werden selten als Anlass zur biografischen Reflexion, als Potenzial für reflexives Lernen genutzt, sondern als unveränderliche Tatsachen. So lernen die Industriearbeiterinnen nicht an ihren Erfahrungen, sondern „insistieren“ auf diese. Erfahrungen können dadurch zu Lernhemmnissen werden.

Ekkehard Nuißl schreibt fast drei Jahrzehnte nach dem BUVEP-Projekt:

„Alle Analysen von Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen ... zeigten, dass der Schritt von der Erfahrungsartikulation zur Erfahrungsanalyse praktisch nicht vollzogen wurde ... Es zeigte sich, dass die Erfahrungen bereits Analyseergebnisse waren, die sich in komplette individuelle Deutungs- und Bewertungsschemata einfügten ... Erfahrung ist der Steuerungsrahmen für die Unterscheidung von ‚wichtig‘ und ‚unwichtig‘ bei allem, was wahrgenommen wird“ (Nuißl 2006, S. 225).

4. Das biografische Paradigma der Erwachsenenbildung

Lernen in der schulpädagogischen Tradition wird meist mit Unterricht und Erziehung assoziiert. Gelernt wird das Sachwissen der Unterrichtsfächer, gelernt werden Werte und Normen. Schulisches Lernen erfolgt überwiegend wie in einem Sender-Empfänger-Modell. Im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung – spätestens seit der Weimarer Volksbildung – wird dagegen eine subjektorientierte Perspektive bevorzugt. Robert von Erdberg propagiert eine „Bildung vom Menschen aus“. Alfred Mann betont den „Ich-Gesichtswinkel“ der Volkshochschularbeit. Wilhelm Flitner wertet die „Laienbildung“ gegenüber einer akade-

mischen Bildung auf. Teilnehmendenorientierung ist unumstritten „Leitdifferenz“ der neuzeitlichen Erwachsenenbildung.

Dennoch dominierte im erwachsenenpädagogischen Diskurs der 1960er und 1970er Jahre noch eine soziologische, genauer gesagt eine gesellschaftskritische Sicht. Die öffentliche Erwachsenenbildung wurde nach ihrem Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft bewertet.

Mit der Individualisierungsdiskussion, der „Auflösung der Normalbiografien“, der „Entdeckung des subjektiven Faktors“ in der marxistischen Literatur, der Veröffentlichung von Untersuchungen über „Identitätskrisen“ und „kritische Lebensereignisse“ fand ein Perspektivenwechsel auch in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung statt. Vereinfacht gesagt, die soziologische Semantik wurde zunehmend durch eine psychologische Semantik ersetzt. Es erscheint berechtigt, von einem Paradigmenwechsel der Erwachsenenbildung zu sprechen.

Die Biografie wurde zum „Medium“ des lebenslangen Lernens. Bisher wurde Teilnehmendenorientierung eher nach dem Taxi-Modell verstanden: Man muss die Teilnehmenden dort abholen, wo sie stehen, um sie dann zu ihrem Bestimmungsort zu bringen. Die andragogische Perspektive blieb paternalistisch.

Mit der „Biografisierung der Erwachsenenbildung“ ist mehr gemeint:

- Die Biografie Erwachsener ist eine „Ressource“ des Lernens. Biografien werden als Erfahrungswissen in Bildungsveranstaltungen eingebracht. Das gilt nicht nur für „Zeitzeugenbefragungen“, sondern für fast alle Themen.
- Biografie ist ein Bildungsziel. Bettina Dausien und Peter Alheit sprechen von „Biographizität“: „Die Fähigkeit, Denken und Handeln, die Konstruktion von Wirklichkeit aus dem aufgeschichteten und sich verändernden biographischem Wissen zu generieren, bezeichnen wir als Biographizität, als eine historisch und kulturell gewachsene Fähigkeit moderner Individuen, ihre höchst individuellen Erfahrungsschemata mit neuen sozialen Erfahrungen zu verknüpfen“ (Dausien/Alheit 2005, S. 29).
- Lernen ist biografisch „gespurt“. Der Amerikaner Daniel Schacter hat ein Buch geschrieben mit dem Titel „Wir sind Erinnerung“ (Schacter 1996). Wir lernen, denken, fühlen so, wie wir es im Lauf des Lebens gelernt haben. Unsere Lernwege und Lernwiderstände sind biografisch verankert. Jede/r Teilnehmende bringt ein biografisches Gepäck mit in ein Seminar. Die Biografie ist in jedem Kurs „mitlaufendes Thema“, ohne dass wir uns dessen immer bewusst sind.

- Biografie ist nicht nur Vergangenheit, sondern auch Zukunft, noch nicht gelebtes Leben. Erwachsenenbildung eröffnet Möglichkeitsräume, biografisches Lernen ist auch antizipatorisches Lernen.

Die PAS und das DIE haben diese Biografieorientierung durch zahlreiche Veröffentlichungen unterstützt, zum Teil in Kooperation mit den „Frankfurtern“ Jochen Kade, Wolfgang Seitter und Dieter Nittel.

5. Entgrenzung des Pädagogischen

Jahrzehntelang war es ein unumstrittenes Ziel, Erwachsenenbildung zu institutionalisieren, zum „quartären Sektor“ des Bildungssystems auszubauen und zu professionalisieren. Obwohl dieser Prozess der Systembildung keineswegs befriedigend abgeschlossen ist, setzt sich – gleichsam komplementär – eine Entgrenzungsperspektive durch. Das Programm des lebenslangen Lernen verweist darauf, dass Lernen „ubiquitär“ in allen Lebensbereichen und an vielen außerpädagogischen Lernorten stattfindet. Lernen ist zu einer „lebensbegleitenden“ Aktivität im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, in der Freizeit geworden. Kade und Seitter sprechen von einer „Universalisierung des Pädagogischen“, aber auch von einer potenziellen „Zumutung“ des ständigen lebenslangen Lernens (Kade/Seitter 2005, S. 9 f.).

Auf diese Ambivalenz des lebenslangen Lernens weist auch Sigrid Nolda, ebenfalls langjährige Mitarbeiterin des DIE, hin:

„Die Erweiterung des pädagogischen Feldes um Bereiche wie Hilfe und Beratung bzw. Organisation und Management hat die ursprünglich fokussierte Erzieher-Zögling-Konstellation weit hinter sich gelassen ... Mit der Erweiterung der pädagogischen Aufgaben um die alle Altersstufen betreffende Lebensbewältigung nimmt paradoxerweise auch die sichtbare Machtlosigkeit der Pädagogik zu“ (Nolda 2002, S. 12 f.).

Nolda untersucht vor allem die „mediale Kommunikation“. Lernen ist eine mitlaufende Aktivität des Medienkonsums. Allerdings klingt Konsum zu rezeptiv. Die Massenmedien konstruieren eine Wirklichkeit sui generis, und gleichzeitig rekonstruieren die Mediennutzer die Medienwelt.

Die Entgrenzung des Pädagogischen hängt offenbar mit einer Stagnation, partiell auch einem Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung zusammen. Die Teilnahmequoten sind in vielen Einrichtungen und Themenbereichen rückläufig, ohne dass daraus auf eine abnehmende Lernaktivität der Gesellschaft geschlossen werden kann. Die Ursachen für diese Teilnahmeentwicklung sind zweifellos vielschichtig. Jedenfalls richtet sich die bildungspolitische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit seit einigen Jahren verstärkt auf außerinstitutionelles Lehren und Lernen.

In mehreren Projekten des DIE wurden neue Lehr-Lernkulturen und Formen des selbstgesteuerten Lernens untersucht. Ein anderes DIE-Projekt evaluierte das Modellversuchsprogramm „Lernende Regionen“ (Nuissl u. a. 2006). Auf EU-Ebene befassen sich Arbeitsgruppen – unter Beteiligung des DIE – mit der „Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen“.

In der lerntheoretischen Literatur wird die Bedeutung des informellen Lernens, auch des intuitiven und impliziten Wissens aufgewertet. Lebenslanges Lernen in diesem erweiterten Sinn ist zum „hot topic“, zum Schlüsselthema des ersten Jahrzehnts nach der Jahrtausendwende geworden.

6. Lernforschung

Lernen ist nicht messbar oder berechenbar. Lernen ist ein Erklärungskonzept für mentale Veränderungen. Lernen ist ein beobachtungsrelatives Konstrukt: Je mehr Lernforscher, umso mehr Lernbegriffe, umso komplexer und differenzierter das Forschungsterrain. Mit der wachsenden Zahl der Forschungen wird die Antwort auf die schlichte Frage „Wie lernen Erwachsene?“ nicht eindeutiger, sondern mehrdeutiger.

Die Behauptung, dass Erwachsene besser lernen als Kinder, ist genauso richtig wie die Gegenthese, dass Erwachsene schlechter lernen. Die Frage ist also in dieser Form unbrauchbar, denn die Antwort ist stets relational: Es kommt darauf an ... Trotzdem sind solche Forschungen keinesfalls überflüssig oder unergiebig.

In den vergangenen Jahren sind die Fragestellungen der Lernforschung erweitert worden. Untersucht werden lernende Organisationen, Lernende Regionen, lernende Gesellschaften. Bildungspolitisch brisant ist die Erforschung informell erworbener Kompetenzen. Die Einsicht, dass nur zum geringen Teil institutionalisiert gelernt wird und dass der Erwerb von Handlungskompetenzen vor allem in Praxisfeldern stattfindet, ist nicht neu. Relativ neu sind jedoch die Versuche, diese lebensweltlich verankerten Kompetenzen zu zertifizieren und international einheitliche Standards festzulegen. Dazu gehört auch das anspruchsvolle Projekt, auf OECD-Ebene eine Studie „PISA für Erwachsene“ durchzuführen.

Auch an diesen Forschungen zur Kompetenzdiagnostik ist das DIE maßgeblich beteiligt. So hat das Institut den ProfilPASS, ein Instrument zur systematischen Ermittlung und Dokumentation eigener Fähigkeiten und Kompetenzen, mit entwickelt, der inzwischen weit verbreitet ist (vgl. Gnahn 2006, S. 112).

Kompetenzmessungen sind also ein neuer Zweig der Lernforschung, der inzwischen nicht mehr nur die Pädagogik, sondern auch Politik und Wirtschaft interessiert. Josef Schrader und Frank Berzbach haben die empirischen Forschungen zum Lernen Erwachsener im deutschsprachigen Raum resümiert und ausgewertet:

„Zugespitzt formuliert beobachten wir einen Wandel von der Institutionen- zur Lernerorientierung. Nationale und internationale Weiterbildungspolitiken haben den erwachsenen Lerner als ihren Hauptadressaten entdeckt. Dabei erfahren das selbstgesteuerte und (seit einigen Jahren) das informelle Lernen besondere Aufmerksamkeit“ (Schrader/Berzbach 2006, S. 9).

Den genuin pädagogischen Zugang zum Lernen beschreiben Schrader/Berzbach wie folgt:

„Im Gegensatz zur psychologischen und neurobiologischen Forschung, die sich den innerpsychischen Lernprozessen, gleichsam den internen Lernwelten, zuwendet, thematisiert die empirische Lernforschung der Erwachsenenbildung das Lernen in lebensweltlichen, institutionellen und/oder pädagogischen Kontexten (ebd., S. 13).

Das Lernen lässt sich dabei erheblich schwieriger beobachten als die Personen:

„Zugespitzt formuliert ließe sich sagen, dass eher die Lernenden als das Lernen fokussiert werden: Untersucht wird, was die Lernenden tun, wenn sie lernen, wie sie das Lernen in ihren Lebenszusammenhang einbetten, wie sie über (ihr eigenes) Lernen denken, was sie zum Lernen motiviert usw. Demgegenüber wird selten untersucht, was sie denn tatsächlich lernen“ (ebd., S. 21).

Dennoch ist die Vielfalt der erwachsenenpädagogischen Forschungen bemerkenswert. An dieser positiven Bilanz hat das DIE einen erheblichen Anteil. Das DIE hat sich zu dem zentralen Forschungszentrum zur Erwachsenenbildung entwickelt. Es kooperiert mit zahlreichen universitären Instituten, es führt eigene Lehr-Lernforschungen durch – z. B. zum selbstgesteuerten Lernen, zum E-Learning, zu neuen Lehr-Lernkulturen, zu Lernenden Regionen – und es organisiert Seminare und Tagungen zur Implementation der Forschungsergebnisse. Außerdem veranstaltet das DIE interdisziplinäre und internationale Workshops zum Lehren und Lernen.

„Sicher ist: ohne weiteres Engagement beim Zusammenfügen des Mosaiks, das Lernen Erwachsener mit Unterstützung der Lehre heißt, wird es nicht wirklich zu einer Wissensgesellschaft kommen können, in der lebenslanges Lernen freiwilliger und nicht erzwungener Bestandteil menschlichen Lebens ist“ (Nuissl 2006, S. 230 f.).

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (2001 a): Deutungsmuster. In: ders. u. a. (2001), S. 71–72
- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2001 b): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- Ciampi, L. (2003): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 62–70
- Dausien, B./Alheit P. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 27–36
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (1961): Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Gnahn, D. (2006): Auf dem Weg zur Lernerfolgsmessung. In: Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): a.a.O., S. 111–114
- Grimme, A. (1946/1968): Die Volkshochschule als Stätte der Besinnung. In: Tietgens, H. (Hrsg.) (1968): a.a.O., S. 17–21
- Kejcz, Y. u. a. (1979): Lernen an Erfahrungen? Bonn
- Kejcz, Y. u. a. (1980): Lernen durch interessenorientierte Analysen von sozialen Erfahrungen. Heidelberg
- Knoll, J. u. a. (1967): Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg. Heidelberg
- Nolda (2002): Pädagogik und Medien: eine Einführung. Stuttgart
- Nuissl, E. u. a. (1997) (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld
- Nuissl, E. u. a. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld
- Pöggeler, F. (1964): Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Paderborn
- Robinson, S. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied
- Schacter, D. (1996): Wir sind Erinnerung. Reinbek b. Hamburg
- Schlutz, E. (2001): Leitstudien. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2001): a.a.O., S. 192–193
- Schrader, J./Berzbach, F. (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für empirische Weiterbildungs-forschung. In: Nuissl, E. (2006) (Hrsg.): a.a.O., S. 9–27
- Siebert, H. (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tietgens, H. (1964/1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98–174
- Tietgens, H. (1965/1968): Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung. In: ders. (Hrsg.) (1968): a.a.O., S. 185–210
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1968): Bilanz und Perspektive. Braunschweig
- Tietgens, H. (1980): Nachwort, In: Strzelewicz, W.: Wissenschaft, Bildung und Politik. Braunschweig, S. 214–224
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- Tietgens, H. (1983): Teilnehmendenorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Bonn
- Tietgens, H. (1997): Von der Lehrforschung zur Mediendidaktik. In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.) (1997): a.a.O., S. 29–44
- Weinberg, J. (1968): Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen

Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung

Lebenslanges Lernen gilt seit vielen Jahrzehnten – gerade in der internationalen Diskussion – als eine Notwendigkeit. Begründet wurde und wird dies mit dem technischen Fortschritt, den fluiden und sich flexibilisierenden Arbeitsverhältnissen, mit dem Wissensfortschritt und mit der Sicherung von Bildungs- und damit (Über-)Lebenschancen.

Wenn die prognostizierten globalen Entwicklungen richtig sind, stellen sich aber nicht nur ökonomisch betrachtet neue Anforderungen an eine andere Wertschätzung für Bildung im Erwachsenenalter als Teil der Arbeitszeit. Vielmehr machen ethische, soziale und kulturelle Rückbindungen neue bildungstheoretische Anstrengungen notwendig. Es stehen Herausforderungen an, die den Universitätsgründungen und der Einführung der Schulpflicht in anderen historischen Perioden entsprechen, die jedoch eine ganz neue Struktur und Professionalität verlangen.

Professionalität kann dann nicht verstanden werden als Qualität glatter, schneller und stromlinienförmig ablaufender Handlung, wie der Begriff inzwischen einengend genutzt wird. Der Erwerb von Professionalität ist vielmehr ein komplexer und auch zeitintensiver Prozess, der in hohem Maße zu Transferleistungen befähigt. Professionalität im systematischen Sinne bezogen auf das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung meint die Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf hohem wissenschaftlichen und theoretischen Niveau komplexe Probleme zu lösen, die sich jeweils speziell auf den Menschen beziehen. Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, benötigt man ein breites Wissen, was sich auf das gesamte Feld der Weiterbildung bezieht, sowie die Fähigkeit zur genauen Analyse der jeweils spezifischen Situation. Professionalität stützt sich auf Grundlagenwissen, das auf der Basis praktischer Erfahrungen reflektierend ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern von speziellen Aufgabenlösungen, Deutungen, Interpretationen, die in der individuellen Verantwortung liegen. Allerdings wird es keine Professionalität ohne erweiterte Grundlagenforschung auf allen Ebenen in diesem Feld geben. Finanziert wird diese nicht ohne weiteres werden – zudem ist ein gewisser Idealismus gefragt.

1. Die 1950er Jahre

In diesem Jahrzehnt sind die institutionelle Strukturentwicklung, die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS des DVV) zu verorten. Es wurde von Erwachsenenbildung gesprochen, die unter dem Anspruch von re-education zur Bildung im Interesse von Demokratieentwicklung beitragen sollte. Demokratisch denkende Bürger/innen waren das verbindende übergreifende Ziel, dazu gehörten ein Jugendbildungsprogramm beim Deutschen Volkshochschul-Verband, sowie Vereinigungen von Arbeit und Leben mit der institutionellen Kooperation zwischen Gewerkschaften und Volkshochschulen. Die PAS wurde gegründet, um diese Aufgabe pädagogisch begründet zu unterstützen, da die Universitäten sich dieser Arbeit noch nicht annahmen. Eine kurze Zeit (1957–1960) war Willy Strzelewicz der Leiter der PAS. Zusammen mit Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg setzte er sich für eine demokratietheoretische Begründung der Erwachsenenbildung ein.

Schulenberg war der Konstrukteur, der mit Bildung im demokratisch-liberalen sozial verantwortlichen Sinne eine öffentlich verantwortete Garantie eines Zugangs zur allgemeinen Bildung für alle sichern wollte, ohne dass daraus nur Schulabschlüsse (zweiter Bildungsweg) für verschiedene Bildungsniveaus werden sollten. Hierin unterschied sich Schulenbergs Konzept von der funktionalen Ausrichtung der Volkshochschule in der DDR, welche im „Knoll-Siebert-Plan“ 1966 auch für die Bundesrepublik ihren Niederschlag fand. Mit seinem Baukastensystem entwickelte Schulenberg den Vorläufer eines heute im beruflichen Bereich diskutierten modularen Systems (siehe auch Deutscher Bildungsrat 1972; 1975). Die Modelle von Strzelewicz u. a. (1966) haben – für die deutsche Bildungstradition ungewöhnlich – eine demokratisch-liberale Struktur zusammengeführt, indem sie Leistungsanspruch, Zugang für alle, nachhaltige Förderung von Demokratie sowie forschungsbezogene Professionalität miteinander verbanden.

2. Die 1960er Jahre

In dieser Zeit ist eine beginnende Verberuflichung der Erwachsenenbildner/innen zu konstatieren. Ausdruck davon ist die Stellungnahme des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen im Jahre 1960. Diese beinhaltet folgende immer wieder zitierte Definition: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 20).

Bildungsbedürfnisse und -bedarfe wurden ernst genommen, doch wurden sie an eine plurale politische Trägerlandschaft rückgebunden, die an der gesellschaftlichen Gestaltung beteiligt war. Man sprach noch vom „Volksbildner“, dessen Auswahl sowie Aus- und Weiterbildung von den Verbänden getragen wurde, aber in Abstimmung mit den Hochschulen erfolgen sollte (ebd., S. 71 ff.).

Die offene freie Nachfrage nach Weiterbildung war hoch. Hauptberufliches Personal wurde angestellt, es gab jedoch für die Einstellung keine festgelegten Standards. Die PAS wurde zur steuernden Institution für die pädagogische Qualifizierung, für die Berufseinführung und für die Stützung erwachsenenpädagogischer Forschung. Sie war damit eine Leitinstitution, die es vermochte, pädagogische Professionalität zu unterstützen, entsprechende Standards zu setzen und Entwicklungen voranzutreiben.

Die PAS mit dem neuen Leiter Hans Tietgens (1960–1991), der davor Jugendreferent des Deutschen Volkshochschul-Verbandes gewesen war, organisierte, leitete und führte Anfang der 1960er Jahre selbst Einführungsseminare für Student/inn/en und später Neueinsteiger/innen durch. Es handelt sich um die legendären „Falkenstein-Seminare“ in der Heimvolkshochschule im Taunus.

In der Loseblattsammlung der PAS, Nr. 21.001, (Die Volkshochschule: Professionalisierung, 1972) wird die Anstellungsrate von Hauptberuflichen benannt. Danach waren es 1963 ca. 210, 1967 ca. 280 und 1971 480 Hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter, die eingestellt worden waren. Diese Zahlen wurden auch als Belege für eine potenzielle Entwicklung von Verberuflichung genutzt und begründeten den Bedarf an überregionalen Einführungskonzepten. Es wurde auf fehlende Studiengänge sowie die Konstituierung einer Berufsorganisation verwiesen. Im Diplom-Studiengang Pädagogik wurde zwar ein berufsspezifischer Zugang gesehen, für die Volkshochschulen mit dem stärker fachspezifischen Zugang wurde aber darüber hinaus ein Zusatzstudiengang empfohlen. Hiermit wurde auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Städtetages Bezug genommen. Hinzuweisen ist darauf, dass die ersten Konzepte zur Einführung in die Tätigkeit als Assistenzprogramme/Ausbildungslehrgänge sehr anspruchsvoll angelegt waren.

Im Bericht über das erste Ausbildungsseminar für hauptberufliche Nachwuchskräfte des DVV in Verbindung mit den Landesverbänden, das vom 25. Oktober bis zum 17. Dezember 1965 in der besagten Heimvolkshochschule Falkenstein stattfand, wird ein ausführlicher Einblick in die Konzeption gegeben. Das Konzept sah „zwei gemeinsame theoretische Seminare (Grundlageninformation und theoretische Vertiefung) für die Monate November/Dezember 1965 und Mai

bis Juli 1966 in der HVHS Falkenstein vor, sowie in der dazwischen liegenden Zeit ein Praktikum“ (Tietgens 1966, S. 1). Nachweislich sind eine Reihe von späteren Volkshochschuldirektor/inn/en und Wissenschaftler/inne/n durch diese „Schule“ gegangen. Es tauchen im ersten Bericht die Namen Volker Otto und Horst Siebert auf.

Gemeinsam erarbeitetes interdisziplinäres Wissen über philosophische Grundlagen der Bildung, über das Lernen Erwachsener, über die Volkshochschularbeit und die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung, teilten sich im ersten Block in folgende Wochenthemen ein:

1. Woche: Der geschichtliche Hintergrund der Erwachsenenbildung
2. Woche: Die institutionellen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik
3. Woche: Die konkrete Situation der VHS
4. Woche: Gruppendynamik und Diskussionsleitung
5. Woche: Die wissenschaftliche Erforschung der Erwachsenenbildung
6. Woche: Das Selbstverständnis der Volkshochschulen
7. und 8. Woche: Die Veranstaltungs- und Arbeitsformen der VHS und ihre methodischen Anforderungen.

Der Bericht vermittelt die Aufteilung der Arbeiten, die Referat, Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit und Textrezeption umfassten. Es wurde viel Stoff bearbeitet und diskutiert und ebenso viel erprobt und ausgewertet. In der kritischen Auswertung des Seminars wird deutlich, welche Bedeutung die Eigenarbeit der Teilnehmer/innen hatte. Dazu bedurfte es sehr guter Handapparate. Der Theorie wurde eine hohe Bedeutung beigemessen, sie musste jedoch eine Relevanz für die Erwachsenenbildung haben. Das heißt, es wurde nach der Anwendbarkeit von theoretischen Ansätzen für aktuelle Fragen in der Erwachsenenbildung gefragt. Dabei sollte das Praktikum zum Zusammendenken von bürokratischen Anforderungen, Umgang mit anzuleitendem Personal, dem Haushaltsplan und theoretisch-konzeptionellen Überlegungen herausfordern. Wie sehr diese Seminare in Richtung einer komplexen Transfertätigkeit wirkten, verdeutlicht das folgende Zitat aus Tietgens Bericht:

„Gerade bei Menschen, die in erster Linie nur Schule und Studium kennen, kann die Umstellungsfähigkeit wesentlich gefördert werden, wenn ein bewusstes Bild davon entsteht, was es alles zu tun gibt; Kleinigkeiten, an die man vorher nicht denkt und worüber man hinterher wenig spricht, weil sie schwer beschreibbar, geschweige denn definierbar sind. Das heißt, das Handlungsgeflecht im Organisationsaufbau einer grossen Volkshochschule ist ohne Betriebserfahrung schwer zu durchschauen. Es kann zu vorschnellen Wertungen von Arbeitsleistungen kommen, die unter- oder überschätzt werden. Für eine künftige Tätigkeit ist es aber wichtig, etwas von dem im Griff zu haben, wofür man in Industrie- und Verwaltungsbetrieben Zeitstudien vornimmt. Für die Ausbildungs-VHS bedeutet dies, sich selbst zu prüfen, was für die Bürorationalisierung getan werden kann“ (Tietgens 1966, S. 20).

Diese Seminare schafften es, thematisch und konzeptionell den Ausbau besonders der Volkshochschule durch Motivierung für eine gemeinsame gesellschaftliche Aufgabe vorzubereiten und die Schaffung von Strukturen und thematischen Ausdifferenzierungen in der Angebotsentwicklung, sowie pädagogischer Begleitung voranzutreiben. Durch den an einem abgeschiedenen Ort geführten Diskurs wurde neues Wissen erarbeitet. Diese Falkenstein-Seminare begleiteten einen beruflichen Sozialisationsprozess, der von Anfang an professionelle Ansprüche stellte. Sie führten in den 1970ern zu den Falkensteiner Berufseinführungsseminaren für alle neu eingestellten hauptberuflichen Mitarbeiter/innen. Die Nachfrage war groß. 1970 wurden 14 Seminare mit insgesamt 250 Teilnehmenden durchgeführt. Tietgens plädierte für ein elastisches Vorbereitungssystem mit hoher Eigentätigkeit, aber bezogen auf eine Gruppe. Es gab den positiven Mythos Falkenstein als Theorie- und Konzeptionshochburg.

3. Die 1970er Jahre

Gestützt durch Weiterbildungsgesetze in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hessen kam es in den frühen 1970er Jahren zu einer schubartigen Verberuflichung, ohne dass eine pädagogische Ausbildung bei den Neueingestellten vorgelegen hätte. Schulenberg versprach sich von einer notwendig zu entwickelnden Professionalisierungsstrategie, dass die Erwachsenenbildung ihre öffentliche Funktion artikulieren kann:

„Sie wird gegenüber dem Staat Selbständigkeit stärker betonen und bewahren können. Die verschiedenen Gruppen innerhalb der Erwachsenenbildung wie etwa die Konfessionen, werden zur öffentlichen Erwachsenenbildung eine gemeinsame Basis finden, wenn es bestimmte Normen und Verpflichtungen der wissenschaftlichen Professionen gibt, an die sich alle Hauptberuflichen gebunden fühlen ... und nicht zuletzt wird die Erwachsenenbildung in einem anderen Maße auch auf die Ausbildung ihres eigenen Nachwuchses Einfluss gewinnen können“ (Schulenberg 1972, S. 18).

Im Volkshochschulbereich setzte man weiterhin vor allem auf klassische Fachvertreter/innen und ergänzende pädagogische Qualifizierung über die Berufseinführungsseminare. Tietgens erarbeitete in den Blättern zur Berufskunde (Tietgens 1964 ff.) ein Professionalitätsprofil und formulierte in diesem Zusammenhang auch Einstellungsvoraussetzungen und pädagogische Qualifikationsanforderungen.

Die Berufseinführungsseminare wurden als vierwöchiger Seminarzyklus angelegt, in dem aufgabenfeldbezogen operiert wurde. Geplant war zudem die Verbindung mit einem Fernstudium. Die Intervallseminare wurden in einem vom BMBF finanzierten Projekt realisiert. Deren Leitung und Betreuung oblag bis Mitte der 1970er Jahre Detlef Kühlenkamp.

Jede/r neu eingestellte Mitarbeiter/in einer Volkshochschule nahm insgesamt vier Wochen über einen Zeitraum von knapp einem Jahr (mit eingeschobenen Praxis-treffen vor Ort) in Falkenstein an den Seminaren teil. Die Teilnahme war freiwillig. Das Engagement war nach eigener Anschauung der Teilnehmenden sehr hoch, es wurde viel gelesen und diskutiert. Die gemeinsame Arbeit im Seminar hat die Basis für die Arbeitsbeziehungen gelegt, die sich durch die ganze Berufszeit zwischen einigen Kolleg/inn/en erhalten haben. Die Seminare waren im modernen Sinne Orte der Vernetzung aus professioneller Perspektive. Die Vernetzung war aber nicht Ziel, sondern erwuchs aus dem Diskurs über professionelle Inhalte und Auslegungen der Tätigkeit in der Volkshochschule. Reservierte Zeit an einem bestimmten Ort, spezifisches Wissen, gleiche Arbeitsbedingungen und die Diskussion über gemeinsame Perspektiven bereiteten die Teilnehmenden auf den Einstieg in eine Tätigkeit als professionelle Erwachsenenbildner/innen vor.

Voraussetzung für die Qualität dieser Einführung waren die gemeinsam genutzten Texte. Bereits 1966 wurden Selbststudienmaterialien vorgedacht (Tietgens 1966). Die PAS arbeitete seit 1967 an der Publikation von relevanten, leicht für die Praxis verwendbaren Texten. So wurde z. B. eine Loseblatt-Sammlung, das „Handbuch Volkshochschule“ herausgegeben. Die Praktiker hatten damit einen schnellen Zugriff auf neue Informationen. Zu allen bildungspolitischen, bildungstheoretischen, praktisch konzeptionellen, empirischen und didaktischen Fragen wurden Kurzinformationen auf zwei Seiten zusammengetragen. Aus heutiger Sicht wäre diese Loseblatt-Sammlung ein interessanter Gegenstand, um den professionellen Beginn in der Erwachsenenbildung wissenstheoretisch zu analysieren. Was die Professionalität anbelangt, beschäftigte sich in den 1960er Jahren die Loseblatt-Sammlung mit der Vor- und Ausbildung hauptberuflicher Leiter/innen.

Unter der Leitung von Detlef Kühlenkamp wurde das später „SESTMAT“ genannte Projekt begonnen. Das Selbststudienmaterial wurde erstellt, um die Falkenstein-Seminare von der Informationsvermittlung zu entlasten und mehr Zeit für die Diskussion zu erhalten.

In den Jahren ab 1973 entstanden 24 Studienbriefe, die streng auf die vier Blöcke der Falkenstein-Seminare zugeschnitten waren und die das identifizierte Anforderungsprofil der hauptberuflich tätigen Mitarbeiter/innen wiedergeben.

Die vier Blöcke waren:

- gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung,
- institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule,
- Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung und
- Lern- und Lehrprozesse in der Erwachsenenbildung.



Die Denk- und Sprachwelt der PAS in den 1970er Jahren am Beispiel des „Großen DIE-Abo“ (1976)

„Mit der in den 70er Jahren deutlich anschwellenden Zahl der Veröffentlichungen in Buchform profilierte sich denn auch, wie es sich in einem engen Arbeitsverbund und gerade in einer jungen Forschungsrichtung fast unausbleiblich einstellt, ein eigenes Idiom aus neuen Fachausdrücken und Redewendungen: die unüberhörbare Reformersprache der PAS. Sie wäre aber eben nicht die PAS und Tietgens nicht ihr Leiter gewesen, hätte sie nicht selber diesen Sachverhalt resolut einer kritischen Reflexion unterzogen.“ (E. Lämmert)



Der W. Bertelsmann Verlag präsentiert das „Große DIE-Abo“ 2007.

„Die Kommunikationsmittel haben sich in der Zeit zwischen 2001 und 2007 sehr entwickelt ... Es wurden sehr viele Anstrengungen unternommen, verstärkt nach außen zu kommunizieren, was innen geforscht wurde und als Ergebnisse herauskam.“ (B. Bosche)

Die Struktur dieses SESTMAT-Konzepts hat über zwei Jahrzehnte eine weitreichende Wirkung entfaltet. Gedacht war es als eine Berufseinführung zwischen Studium und Praxis mit einem konzipierten Arbeitsplatzbezug für die soziale Phase.

Eine neue Terminologie mit neuen Inhalten, die konkrete Anforderungen für das professionelle Handeln signalisierten, wurde damit akzentuiert. Das Nutzungsspektrum der Selbststudienmaterialien erwies sich im Ergebnis einer Zwischenauswertung als sehr vielfältig. SESTMAT diente dazu, Anleitungen für die neuen Mitarbeiter/innen zu erschließen, um neue Aufgaben anzugehen und definitive Hilfen bei der Eingrenzung und Benennung pädagogischer Anforderungen zu bieten. Es fungierte weiter als Systematisierungsinstrument, um erste berufliche Eindrücke und Erlebnisse sowie Einstiegserfahrungen zu abstrahieren und sie systematisch zu verarbeiten. Es diente darüber hinaus als Entscheidungshilfe bei der Bewältigung eigener Unsicherheiten und der Interpretation von Situationen sowie der selbstständigen Erarbeitung von Arbeitshilfen. SESTMAT unterstützte den Reflexionsprozess vorgängiger Erfahrungen (Gieseke 1979 b, S. 94).

In der Regel wies das Nutzungsverhalten mehrere Zugänge auf. Die Schwierigkeiten im Transfer wurden sehr unterschiedlich bewertet, sie variierten individuell. Für die Professionalitätsperspektive ist interessant, dass die neuen Hochschullehrer/innen für Erwachsenenbildung dieses Selbstlernmaterial auch in der universitären Lehre nutzten, wenn dies auch nicht offen thematisiert wurde. Es ist auch vor diesem Hintergrund nicht übertrieben, SESTMAT als Leitmedium für die 1970er und 1980er Jahre zu betrachten. Der Ehrgeiz im SESTMAT-Evaluationsprojekt in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre war es, den Zusammenhang zwischen konkreten sozialisatorischen Erfahrungen am Arbeitsplatz und dem angebotenen systematischen Wissen zu erschließen. Der Anspruch der Verwissenschaftlichung stand unter der Prämisse, die Systematisierung von vorhandenem Wissen bezogen auf das Handlungsfeld bereitzustellen. Gleichzeitig ging es darum, Instrumente für die pädagogischen Aufgaben in der Volkshochschule und anderen Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Verfügung zu stellen, sowie die Erfahrungsbearbeitung, was das Handeln in pädagogischen Institutionen und die konkrete Bildungsarbeit mit Erwachsenen betraf, zu verbinden. Wissen und Erfahrungen sollten im so formulierten „arbeitsplatzbezogenem Ansatz“ reflexiv füreinander fruchtbar gemacht werden.

Parallel zu den SESTMAT-Studienbriefen entstanden Studienbriefe in anderer verbandlicher Trägerschaft, so wurden z. B. von der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste Studienbriefe für ehrenamtliche Mitarbeiter/innen entwickelt, während im Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädago-

6. SEMINAR FÜR ERWACHSENENBILDUNG

vom 4. bis 31. Oktober 1964

in der Heimvolkshochschule Falkenstein (Taunus)

Die Seminare für Erwachsenenbildung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, die jedes Jahr im Oktober stattfinden, sollen denjenigen, die an einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung interessiert sind, eine erste theoretische und praktische Einführung in die Probleme der Volkshochschularbeit geben.

Das Anwachsen hauptberuflicher Stellen im Rahmen der Erwachsenenbildung gibt Veranlassung, dieses Seminar zu einem systematischen Vorbereitungslehrgang zu entwickeln. Nach den bisherigen Erfahrungen vermag die Teilnahme an dem Seminar die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit in der Volkshochschule zu erleichtern.

Reise- und Unterbringungskosten werden von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes übernommen.

Anmeldungen bzw. Anfragen sind zu richten an die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V., 6 Frankfurt am Main, Eysseneckstraße 6, Telefon 55 43 38.

PAS-Programm-
heft, Einführungs-
seminar in der
HVHS Falken-
stein (1964)

„Senzky warf in einer Sitzung des Ausschusses die Frage auf, ob man die Einführungsseminare nicht endlich von ‚der Burg da oben‘, der luftigen Örtlichkeit, die die Teilnehmenden abheben ließe, ihre ‚Flausen‘ im Kopf womöglich noch verstärkte, nicht herunter holen müsste in die Arbeitsrealität der Großstädte, wo sie sich den organisationalen Zwängen stellen müssten.“ (E. Schlutz)



Das Museum ...

... ist vom DIE öfters als Lernort ausgewiesen worden – hier dient es als Rahmen für die Verleihung des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung (Deutsches Museum Bonn, 2005)

gik eine arbeitsplatzgebundene Fortbildung mit dem Schwerpunkt Beratung am Arbeitsplatz für die katholische Erwachsenenbildung umgesetzt wurde.

Der arbeitsplatzbezogene Lernansatz (Gieseke 1979 a), der für die Qualifizierung mit SESTMAT entwickelt wurde, schränkte das Lernfeld auf jene Inhalte ein, „die das berufliche Handlungswissen auf eine wissenschaftliche Basis stellen, nahm dabei aber die konkreten Arbeitsfelder als Ausgangspunkt für den Qualifikationsprozess“ (ebd., S. 51).

Der Ansatz verpflichtete sich nicht unreflektiert allein auf die vorgefundene Arbeitssituation. Vielmehr ging es im Sinne von professionellem Wissen um begreifendes Erkennen im Holzkampschen Sinne:

„Dieses begreifende Erkennen zielt auf den Erwerb eines umfassenden inhaltlichen Wissens über den beruflichen Handlungszusammenhang in seiner historischen und gesellschaftlichen Dimension ab, wobei gleichzeitig eine Interpretation der beruflichen Rolle und der Identitätsfindung im beruflichen Tätigkeitsfeld mit entsprechender qualifikatorischer Grundlage mit intendiert ist. Begreifendes Erkennen meint immer Wissen über gesellschaftliche Praxis und Selbsterkenntnis in einem. Eines ist ohne das andere nicht möglich. Dem begreifenden Erkennen ist orientierendes Erkennen unterzuordnen. Letzteres zielt wesentlich darauf ab, sich in der alltäglichen Umwelt zurecht finden zu können. Wenn man nur darauf abzielen wollte, würde der erwachsenenpädagogische Alltag in naturhaft-selbstverständlicher Pseudo-Konkretheit begriffen und akzeptiert. Lernprozesse vermitteln in diesem Falle nur unsystematisiertes, kurzfristig gültiges Handlungswissen, das punktuell bleibt und wenig über individuell gemachte Erfahrungen hinausführt“ (ebd., S. 57 f.).

Das begreifende Erkennen ist bezogen auf den Aneignungsprozess und ermöglicht begreifende Identifizierung und Generalisierung von Phänomenen erwachsenenpädagogischen Handelns. Die umgesetzte und erprobte Konzeption kann an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden, sie zeichnete aber genauer als gegenwärtig wahrgenommen die Zusammenhänge zwischen reflektiertem Lernen und sozialisatorischem Alltagswissen nach.

Die Arbeit der PAS zur Unterstützung von Professionalität und Professionalisierung ordnet sich gut in die 1970er Jahre mit der plural geförderten öffentlichen Erwachsenenbildung und ihren Qualifizierungsanstrengungen ein. Die Veröffentlichungsreihe Forschung-Begleitung-Entwicklung (FBE) wurden mit SESTMAT-Evaluationsberichten eingeleitet. Forschung und Fortbildung wurde ab diesem Zeitpunkt in einem Zusammenhang gesehen. Es ging in den Begleituntersuchungen um die Einleitung einer neuen Konzentrierung von Forschung auf situationsbezogene und/oder arbeitsplatzbezogene Aneignung und Vermittlung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Im Anschlussprojekt der PAS Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre wurden Arbeitstexte zur Berufseinführung entwickelt und Unterlagen für eine Fortbildungsdidaktik vorgelegt (Pieper/Tietgens/Venth 1984).

DIE VOLKSHOCHSCHUL - ZERTIFIKATE

Zertifikate dienen dazu, eine bestimmte Leistung, z.B. in Englisch, Mathematik oder Elektrotechnik, festzustellen.

Erwachsene erwerben solche Leistungsnachweise

- für das berufliche Fortkommen
- für eine berufliche Veränderung
- zur Abrundung ihres Bildungswegs
- für ihr Hobby
- für Reisen
- zur Selbstbestätigung

Die Einführung der Zertifikate bringt Vorteile für die Teilnehmer an Kursen der Volkshochschule:

- Das Lernangebot ist im Bundesgebiet einheitlich.
- Das Lernangebot ist auf die besonderen Bedürfnisse der Erwachsenen zugeschnitten: Sie brauchen nicht zuviel Zeit. Sie lernen nichts Unnötiges. Sie lernen das, was Sie brauchen und anwenden können.
- Wer die Prüfung macht, weiß genau, was er wissen und können muß.
- Die Prüfung ist objektiv, d.h. sie ist unabhängig von der Person des Prüfers.
- Das Zertifikat ist bekannt. Wer die Zertifikatsurkunde sieht, weiß, was der Inhaber in dem entsprechenden Fach kann.

Es gibt bisher 12 Zertifikate

Sprachen

Englisch 1

Englisch Wirtschaft

Französisch

Italienisch

Russisch

Spanisch

Deutsch als Fremdsprache

Mathematik – Naturwissenschaften – Technik

Chemie

Elektronik

Elektrotechnik

Mathematik 1 (Grundwissen)

Statistik A (deskriptive Statistik)

Statistik B (induktive Statistik)

Für Kurse im Sprachen- und Mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich stehen kursbegleitende Unterrichtsmaterialien und Arbeitshilfen für Kursleiter zur Verfügung und können bei der PAS/DVV angefordert werden. Neue Kursleiter können einmalig kostenlos mit Stempel der VHS folgende Materialien anfordern (außer Tonbänder):

ENGLISCH

Das VHS-Zertifikat für Englisch

Zusammengestellt von Robert Novacek
54 S., DM 2,00, Best.-Nr.: 100

Diagnostischer Eignungs- und Einstufungstest

Ausgabe A für Kursteilnehmer, DM 1,00, Best.-Nr.: 120
Ausgabe B für Kursleiter, DM 1,50, Best.-Nr.: 121
Tonband, DM 8,00, Best.-Nr.: 130

Modellprüfungssatz Englisch 1973

Ausgabe A für Kursteilnehmer, DM 1,50, Best.-Nr.: 115
Ausgabe B für Kursleiter, DM 3,00, Best.-Nr.: 116
Tonband, DM 15,00, Best.-Nr.: 131

MATHEMATIK 1 (Grundwissen)

W. G. Felmy/W. Merz: Glossar zum VHS-Zertifikat Mathematik
45 S., DM 4,00, Best.-Nr.: 705

Kontrolltests

Ausgabe A für Kursteilnehmer, DM 1,00
Ausgabe B für Kursleiter, DM 2,00

U. Fischer: Kontrolltest zur Unterrichtseinheit
„Terme, Gleichungen, Ungleichungen“
Best.-Nr.: 710/711

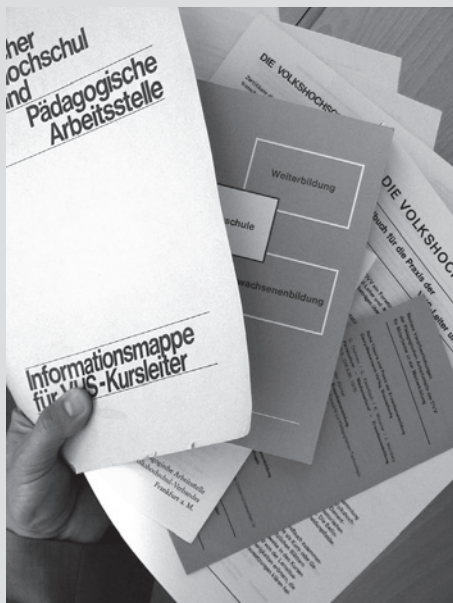
R. Merten/M. Hoffmann: Kontrolltest zur Unterrichtseinheit „Geometrie“
Best.-Nr.: 712/713

In den 1970er Jahren stand zwar das neu eingestellte hauptberufliche Personal im Zentrum des Interesses, weil an diesem praktisch die Entwicklung der öffentlichen Weiterbildung hing und auch bis heute hängt. Aber die nebenberuflichen Dozent/inn/en, die heute Kursleiter/innen heißen, wurden ebenfalls mit speziell für ihren Aufgabenbereich konzipierten Einführungsbroschüren bedacht (Bauermann u. a. 1976). Trägerübergreifend wurde an der Universität Oldenburg das NQ-Material für nebenberufliche Mitarbeiter/innen, angesiedelt beim Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, entwickelt. Diese Materialien sind ebenfalls Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre entstanden und in den 1990er Jahren noch einmal aufgelegt worden.

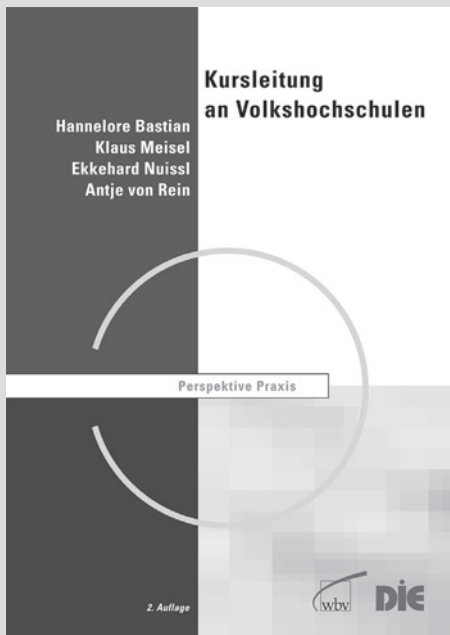
4. Die 1980er Jahre

Anfang der 1980er Jahre wurde eine Längsschnittstudie zur beruflichen Sozialisation von Erwachsenenbildner/inne/n konzipiert, in der deren habituelle Muster herausgearbeitet werden sollten. In dieser Studie wurde das Zusammenspiel von beruflicher Sozialisation und akademischem Abschluss ohne inhaltlich akademische Vorsozialisation im pädagogischen Tätigkeitsfeld im individuellen Verarbeitungsprozess untersucht (Gieseke 1989). Während der Untersuchungs- und Auswertungsphase der Interviews veränderte, ja reduzierte sich das Feld der Erwachsenenbildung bereits. Die öffentlichen Kassen waren bei anhaltender Weiterbildungsnachfrage leer. Die Handlungsfelder entgrenzten sich, neue professionelle Standards bildeten sich nicht heraus. Zusatzstudiengänge begannen sich durchzusetzen. Professionelles Wissen wurde in neuer Hinsicht von den Universitäten gefordert. Die Betriebe erwarteten, dass das Personal hier die Qualifikationen erwerben würde. Zu verweisen ist auf die Fernuniversität Hagen mit ihrem Angebot und dem Studiengang Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren, der später in den 1990er Jahren an der TU Kaiserslautern (Arnold) fortgesetzt wurde. Vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wurden ebenfalls Selbststudienmaterialien entwickelt. Es wurden neue didaktische Konzepte konzipiert und eine erweiterte Begrifflichkeit zur Verfügung gestellt (siehe hierzu Arnold 2003).

In der PAS sprach man zu der Zeit nicht mehr von Professionalisierung, sondern von Professionalität (Tietgens 1988), da der Professionalisierungsprozess als Verberuflichung nicht weiter voranschritt. Die Aktivitäten konzentrierten sich auf die Kursleiter/innen. Auch für spezielle Zielgruppen (Altenbildung) wurden Kursleitereinführungen geschrieben (Bau u. a. 1986). Fallanalysen sollten die Kompetenz unterstützen und damit Professionalität sichern. Sylvia Kade konzipierte in der PAS die handlungshermeneutische Fallarbeit. Qualitative Forschungsmethoden und forschungsmethodisch begründete Fortbildungsansätze für die Weiterbildung wurden eingeführt. Die Fallarbeit – so Kade – erhöhe die



Kursleiter-Informationen im Wandel der Zeit:
Von der PAS-Infomappe zum komprimierten
Praxiswissen im Buchformat



Aufmerksamkeit. Sie markiere die Differenz zwischen Erlern- und Lehrbarem, unterschiedliche Deutungsperspektiven täten sich auf (vgl. Kade 1990, S. 126; siehe auch Kade/Djafari 1987). Lehr-Lernsituationen wurden einer qualitativer Analyse unterzogen (Kejcz u. a. 1979 f.; Kade 1989). Die Quantität der Texte zur Professionalität und Professionalisierung in Aufsätzen in Fachzeitschriften und Handbüchern nahm zu (siehe z. B. REPORT 25/1990, Derichs-Kunstmann u. a. 1996). Neben die Vermittlung von professionalitätsrelevantem Wissen traten Beratungs- und Supervisionsanforderungen. Die Betrachtungen lösten sich von konkreten trägerbezogenen Handlungsfeldern ab oder wurden in Studien kombiniert. Eine größere Trägerunabhängigkeit begann sich zu entwickeln. Vier Optionen für Studiengänge der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden formuliert: „Es geht um eine stärkere Erarbeitung von empirischem und theoretischem Wissen, Angebote für experimentelles Lernen in offenen Situationen wären interessant, ein relevantes pädagogisches Instrumentarium sowie analytische Kompetenz sind gefragt, differente Studienabschlüsse sind notwendig“ (Gieseke 1990, S. 32).

5. Die 1990er Jahre

In diesem Jahrzehnt waren wirkungsmächtige Umstrukturierungen sichtbar. Weiterbildung wurde konsequent individualisiert. Lebenslanges Lernen sollte sich selbstgesteuert realisieren. Man setzte verstärkt auf den Markt. Die geförderte berufliche Weiterbildung im Kontext von Arbeitslosigkeit wurde zurückgefahren. Die betriebliche Weiterbildung wurde ausgebaut. Personalentwicklung und Weiterbildung wurden verbunden, Lernen wurde näher zum Arbeitsplatz verlegt. Ansonsten wurde auf vorhandene Kompetenzen gesetzt. Deren Verwertung und ein damit einhergehendes geringes Interesse an erweitertem Bildungsverhalten bestimmten den bildungspolitischen Kurs. Im Zentrum standen Kompetenzen, über die man bereits verfügt und die sich allenfalls weiterentwickeln können. Die Fortbildung lag brach. Es entwickelten sich neue Konzepte, um Institutionen marktfähig zu machen. Neue europäische Studienangebote wurden erprobt, z. B. das „International Programme on Adult Education“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Aus der PAS wurde das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Es gab 1991 bei der Berufung des Direktors einen Neubeginn mit Ekkehard Nuissl. Die konzeptionellen Veränderungen institutioneller Arbeit forderten neue Lernmaterialien zu diesen Themenbereichen. Die Publikationsreihe Studentexte des DIE entstand mit den Titeln: „Corporate Identity“ (Nuissl/von Rein 1995 b), „Öffentlichkeitsarbeit“ (Nuissl/von Rein 1995 a) und „Weiterbildungsmarketing“ (Schöll 1996). Eine indirekte Professionalität, die sich schwerpunktmäßig betriebswirtschaftlich begründete, setzte sich durch. Die neuen marktbezogenen Anforderungen wurden mit entsprechenden Qualifizierungsprofilen beantwortet.

Die konfessionellen Träger arbeiteten Ende der 1990er Jahre ebenfalls an einem neuen professionsorientierten Start (Bergold u. a. 2000). Das DIE zielte darauf ab, trägerübergreifend Fortbildungsprofile herauszuarbeiten und kooperierte mit dem Berufsverband der Dozent/inn/en. Im entgrenzten institutionellen Bereich musste nun zwischen Weiterbildung in dafür vorgesehenen Institutionen und beigeordneter Bildung unterschieden werden.

6. Seit 2000

Die Selbststeuerung verlangt nach komplexen Arrangements (vgl. z. B. Arnold 2003). Sie führt nicht zum einsamen Lernen. Der Akzent verschiebt sich in der Mitte des ersten Jahrzehnts in Richtung Aktivierung der Bevölkerung für lebenslanges Lernen. Weiterbildung wird stärker der Selbstfinanzierung anheim gestellt, hier stockt die Entwicklung. Die Fortbildungsangebote werden kompakter angelegt, so z. B. das Fortbildungskonzept zum Qualitätsentwickler im Rahmen der Qualitätssicherungssysteme beim DIE (Nötzold 2002). Der Zertifikatslehrgang Weiterbildungsmanagement wurde an der „Ruhr Campus Academy“ der Universität Duisburg-Essen durch Ekkehard Nuissl angeboten, der gleichzeitig an der Universität Duisburg-Essen Hochschullehrer war. Gleichzeitig hält das DIE über das EQF einen neuen Zugang zur Europäisierung, die nationale Qualifizierung für Trainer/innen taktet sich hier ein. Ekkehard Nuissl entwickelt in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen einen European Master in Adult Education (EMAE) und das DIE hält eine verbandsübergreifende Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildner/innen bereit (Projekt Qualidat).

Die Klein- und Mittelbetriebe werden ebenfalls in diesen Aktivierungsprozess einbezogen. Bedarfe und Bedürfnisse, Konzepte und Programme stehen vor inhaltlichen qualitätsvollen Veränderungen, wobei neue Inhaltsgenerierungsprozesse, auch das Ansprechen neuer Multiplikator/inn/en an Bedeutung gewinnen. Die Studientexte des DIE werden erweitert. Letztlich werden spezielle einzelne pädagogische Tätigkeitsschwerpunkte mit getrennten Weiterbildungs-Masterstudiengängen für die Zukunft bedient, die von den Teilnehmenden zu finanzieren sind, so z. B. Weiterbildungsmanagement (Oldenburg) oder Beratung (Heidelberg). Masterstudiengänge als reguläres nicht-konsekutives Angebot mit integriertem Konzept haben sich z. B. in Kaiserslautern und in Berlin an der Humboldt-Universität durchgesetzt, die Nachfrage ist steigend. Professionalitätskonzepte werden neu diskutiert und bilanziert (siehe z. B. Gieseke 2005).

Eine regionale Befragung in Weiterbildungsorganisationen ergibt neben Studiengangsinteressen folgende Fortbildungsinteressen:

Übersicht: Gestufte Optionen als Profile des Fortbildungsinteresses aus der Sicht der Hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen (HPM)

a) Profile der Hauptberuflichen	b) Profile der Dozent/inn/en
<u>1. Optionsstufe</u> Theorieentwicklung – Strukturierung und Präsentation der Institutionen und ihrer Produkte	<u>1. Optionsstufe:</u> allgemeines Erwachsenenpädagogisches Grundwissen
<u>2. Optionsstufe:</u> psychodynamische Prozesse des Interagierens und Lernens	<u>2. Optionsstufe:</u> psychosoziales Wissen für Interaktionen, Lehr-/Lernsituationen – erwachsenenpädagogische Theorien
<u>3. Optionsstufe:</u> Vielfalt der Lehr- und Lernformen	<u>3. Optionsstufe:</u> methodisch-didaktische Kompetenzen
<u>4. Optionsstufe:</u> Spezialzugänge des Lehren und Lernens	

Quelle: Gieseke/Reich 2006

7. Tendenzen

Die Arbeit von PAS und (seit 1991) DIE zielt darauf ab, entsprechend den institutionellen Entwicklungen, der veränderten Personalentwicklung und der bildungspolitischen Prioritätensetzung zeitbezogene Antworten für die Weiterentwicklung der Weiterbildung zu geben. Man kann feststellen, dass sich ein ausdifferenzierter Verwissenschaftlichungsprozess vollzogen hat, der sowohl das universitäre Studium als auch die wissenschaftliche Weiterbildung für Weiterbildungler betrifft.

Ohne die verbandlichen Initiativen als intermediäre Vorhaben wären diese Veränderungen nicht vollzogen worden. Das Engagement von Wissenschaftler/inne/n, die zu intensiven Kooperationen mit der PAS und später dem DIE bereit waren, hat diesen Prozess geprägt. Solange bestimmte Kompetenzen für Erwachsenenbildner/innen erwerbbar bleiben, solange hält sich auch das Gestaltungsniveau in den Institutionen und Projekten. Die Entwicklungsleistung in den 1960er und 1970er Jahren ist aus dieser Perspektive hervorzuheben. Die Etablierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an den Hochschulen mit entsprechenden Forschungsleistungen unterstützt über den Ausbau von Studiengängen diesen Prozess. Die entgrenzten institutionellen Bedingungen, die Zunahme an beigerordneter Weiterbildung oder Erwachsenenbildung differenzieren noch einmal die Interessenprofile für die Fortbildung neben dem universitären Studienangebot aus. Auch betriebsnahe und regionenorientierte Multiplikatoren-Entwicklungskonzepte ließen sich denken. Was bisher nicht weitergeführt worden ist, aber für zukünftige Innovationen von Bedeutung sein wird, ist die Einführung neuer

Mitarbeiter/innen mit vorhandenem pädagogischem Studium. Überlegungen zum Transfer, zur suchenden Erschließung komplexer Praxisfelder sind anstehende Aufgaben. Die Weiterbildungsinstitutionen stehen vor einem Generationswechsel und die Verbände sollten größten Wert auf hoch qualifizierte neue Leiter/innen und auf Mitarbeiter/innen legen, die nicht nur oberflächlich flexibel und schnell reagieren können, sondern mit einem differenzierten pädagogischen Wissensfundus, reflexiv – und historisch sensibel – sowie theorieorientiert kompetent für lebenslanges Lernen in die Zukunft wirken können.

Literatur

- Bau, M. u. a. (1986): Einführung für Mitarbeiter in der Altenbildung. Bonn/Frankfurt a.M. (DVV)
- Baumann, W. u. a. (1976): Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn (DVV)
- Bergold, R. u. a. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung (EB-Buch 19). Recklinghausen, S. 51–65
- Derichs-Kunsmann, K. u. a. (Hrsg.) (1996): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1972): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1975): Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart
- Gieseke, W. (1979 a): Der arbeitsplatzbezogene Lernansatz. In: dies. u. a. (1979), S. 47–68
- Gieseke, W. (1979 b): Erste prozeßevaluative Anmerkungen zu den SESTMAT-Seminaren. In: dies. u. a. (1979), S. 94–96
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg
- Gieseke, W. (1990): Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung. Folgerungen aus empirischen Arbeiten über die Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 25, S. 30–38
- Gieseke, W. (2005): Professionalität. Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, M. (Hrsg.): Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien (Verband Österreichischer Volkshochschulen), S. 12–33
- Gieseke, W./Reich, R. (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbilder/Innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, U./Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung, Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg, S. 35–184
- Gieseke, W./Tietgens, H./Venth, A. (1979): Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Heidelberg
- Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, S./Djafari, N. (1987): Die dokumentarische Methode in Forschung und Fortbildung. In: Tietgens, H. u. a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. Bonn (DVV), S. 38–60
- Kejcz, Y. u. a. (1979 f.): Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung, Bde. I–VIII. Heidelberg
- Nötzold, W. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Bielefeld
- Nuissl, E./von Rein, A. (1995): Öffentlichkeitsarbeit. Bielefeld

- Nuissl, E./von Rein, A. (1995): Corporate Identity. Bielefeld
- PAS/DVV (1968 ff.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Loseblattsammlung. Frankfurt a.M. (PAS/DVV)
- PAS/DVV (1972): Stichwort: Professionalisierung. In: PAS/DVV (1968 ff.): Nr. 21.001
- PAS/DVV (Hrsg.) (1975 f.): Selbststudienmaterial für Mitarbeiter der Erwachsenenbildung (SESTMAT). Frankfurt a.M.
- Pieper, G./Tietgens, H./Venth, A. (1984): Anregungen zu einer Fortbildungsdidaktik. Frankfurt a.M. (PAS/DVV)
- von Rein, A./Sievers, C. (2005): Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen. Bielefeld
- Schöll, I. (1996): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld
- Schulenberg, W. u. a. (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Themenschwerpunkt (1990): „Professionalisierung – Professionalität. Humor und Erwachsenenbildung“. In: REPORT, H. 25
- Tietgens, H. (o.J.): Erfahrung mit Ausbildungsprogrammen (Manuskript). Frankfurt a.M. (DVV/PAS), S. 54–69
- Tietgens, H. (1966): Bericht über das erste Ausbildungsseminar für hauptberufliche Nachwuchskräfte, veranstaltet von der PAS/DVV in Verbindung mit den Landesverbänden. Vom 25. Oktober bis 17. Dezember 1965 in der Heimvolkshochschule Falkenstein (Manuskript). Frankfurt a.M. (DVV/PAS)
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75
- Tietgens, H. (1983): Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen (Blätter zur Berufskunde 3). 5. Aufl. Bielefeld
- Tietgens, H. (1975): Baustein-System für die Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart, S. 78–108

Begleitung eines Sinneswandels: „Organisationen“ als pädagogische Leistungsträger

Von „Organisation“ als einem zentralen Bildungsmittel zu sprechen, nicht nur von einem technischen Vehikel, hat in der Weiterbildung keine lange Tradition, weder in der Praxis noch in der Wissenschaft.

Mit Blick auf die Wissenschaft konnte Strunk noch in den 1990er Jahren mit einem gewissen Recht resümieren: „Die systematische Erforschung der Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ... steht noch aus“ (Strunk 1999, S. 443). Strunk sieht drei Gründe für diesen Sachverhalt: Wissenschaft pflege gleichsam (1) eine ideologisch-kritische Distanz zu organisiertem Lernen überhaupt; auch dadurch sei (2) die Beziehung von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung unterentwickelt und solche „Selbstbegrenzung“ ihrer Wirksamkeit habe dann auch (3) eine Unterausstattung der Weiterbildungswissenschaft mit Forschungsressourcen zur Folge.

So bedenkenswert diese Begründungskette weiterhin erscheint, so muss doch daran irritieren, dass auch der pädagogischen Praxis immer wieder eine ähnliche Abneigung gegenüber dem Organisatorischen unterstellt worden ist. Erwachsenenpädagogen hätten lange ein spontanistisches Verhältnis zur Organisation gehabt, diese mit unerwünschter Bürokratie gleichgesetzt (Schlutz 1996). Schäffter und von Küchler vermuten (1997, S. 47) ganz ähnlich, dass ein „antimoderner Affekt gegen funktionale Strukturen“ zu einer „spezifisch pädagogische(n) Haltung überhöht“ worden sei. Und Gieseke bedauert in ihrer Habilitationsschrift (1989) zum „Habitus von Erwachsenenbildnern“, dass es der Profession offensichtlich nicht gelungen sei, Organisationsarbeit als integrierten Bestandteil des makro-didaktischen Planungshandelns zu verstehen und damit als ihre Aufgabe zu akzeptieren.

Wenn diese Urteile der damaligen Haltung von Wissenschaft und Praxis gerecht werden, dann ist die Frage, wie es der PAS, dem heutigen DIE, über fünf Jahrzehnte gelingen konnte, ihren Auftrag und ihre Aufgabe zu erfüllen. Denn es ist aus heutiger Sicht die besondere Leistung dieses Instituts, kontinuierlich zum Aufbau und zur Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen beigetragen und dabei erfolgreich zwischen Praxis und Wissenschaft vermittelt zu haben.

In der folgenden Darstellung des Instituts unter dem Aspekt der „Organisation“ möchte ich von der Nutzerperspektive und deren historischen Kontexten ausgehen, weil das Gelingen der Institutsarbeit wesentlich dem immer erneuten Erschließen dieser Perspektiven zu verdanken ist und weil ich selbst PAS und DIE in vierzig Jahren Kontakt meist in unterschiedlichen Nutzerrollen erlebt habe.¹

1. Zu den Anfängen

Die Pädagogische Arbeitsstelle war vom Deutschen Volkshochschul-Verband 1957 – vier Jahre nach seiner eigenen Gründung – ins Leben gerufen worden mit dem Auftrag, die eigenen Einrichtungen wissenschaftlich und organisatorisch zu unterstützen. Das musste damals als schwieriges Unterfangen erscheinen. Es gab keine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, allerdings über 1.000 Volkshochschulen mit einer Menge „Hörer“, aber diese hatten kaum hauptberufliches Personal, oft arbeitete sogar die Leitung nebenberuflich oder ehrenamtlich. Für Außenstehende waren die Volkshochschulen kaum sichtbar, da sie selten über eigene Häuser verfügten.

Als ich 1967 in der Endphase meines Studiums auf der Suche danach, was ich nach dem Abschluss noch „gesellschaftlich Nützliches“ außer Theaterarbeit machen könne, den Volkshochschulleiter meiner Heimatstadt, Essen, Wilhelm Godde aufsuchte, habe ich ihn zuerst gefragt, ob man an der VHS überhaupt beruflich arbeiten könne. Er gab mir neben wichtigen mündlichen Informationen aus den Blättern zur Berufskunde die schmale Schrift „Leiter und pädagogische Mitarbeiter an Volkshochschulen“. Ein paar Monate später, als mein Interesse immer noch nicht nachgelassen hatte, überreichte er mir – mit der persönlichen Empfehlung, den eigenen beruflichen Werdegang durch das zweite Staatsexamen abzusichern – leihweise ein paar neu erschienene Bücher: „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ (Strzelewicz u. a. 1966), „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ (Brocher 1967) und „Erwachsenenbildung und Schule“ (Tietgens 1967). Die beiden letzteren waren Schriften aus der Reihe „Theorie und Praxis“ der PAS, von demselben Hans Tietgens herausgegeben, in dem ich den Verfasser der Berufsblätter wiedererkannte.

„Erwachsenenbildung und Schule“ (ebd.) sollte diese beiden Institutionalformen von Bildung vergleichen, aber – im Zuge der realistischen Wende – durchaus nicht

¹ Vor allem als Volkshochschulmitarbeiter in den 1970er Jahren, als Leiter in den 1990ern, als Wissenschaftler in den Zeiten dazwischen und danach; zuletzt auch als Vorsitzender von Preis-Jury, DIE-Verwaltungsrat und wissenschaftlichem Beirat. Der Artikel stützt sich außer auf allgemein zugängliche Publikationen auf eigene Erfahrungen mit PAS und DIE und auf Gespräche mit langjährigen Mitarbeitenden des DIE, die zu diesem Anlass geführt wurden.

nur mit dem Ziel der Abgrenzung. Dies hätte der Erwachsenenbildung damals näher gelegen. Deshalb betont Schulenberg in diesem Band, wie abhängig die Weiterbildungsbeteiligung vom Schulbesuch sei: Bei Absolventen weiterführender Schulen bestehe eine Chance zur späteren Weiterbildungsbeteiligung von eins zu zwei, bei ehemaligen Volksschülern hingegen nur von eins zu 13! Er fügt mahnend hinzu: In der Bevölkerung gebe es keine Polarisierung zwischen Schule und Erwachsenenbildung (wie in deren Theorie und Praxis).

Gleichsam in dialektischer „Gegensteuerung“ gegen diese Annäherung an Schule, gegen eine denkbare Verschulung der Erwachsenenbildung also, stellte Tietgens „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ vor (Brocher 1967), das zum meist verkauften Titel in der Erwachsenenbildung geworden ist. Erwachsenenbildner müssten ihre Affekte, z. B. das Aggressionsbedürfnis, das in ihrer Informationsleistung enthalten sei, kontrollieren lernen, um „Bildung im Sinne einer ‚Suchbewegung‘ freigeben“ zu können (ebd., S. 9). Die Lehrkraft werde in Zukunft eher „Informationskritiker, Moderator, Kommunikator“ und „Verstehenshelfer“ sein müssen (ebd., S. 11). Nur so könne Erwachsenenbildung auf das „Leben in Unsicherheit“ vorbereiten.

Mit der Reihe „Theorie und Praxis“ begann die systematische verlagsbasierte Publikationstätigkeit des Instituts. Zunächst wurde damit versucht, Grundlagen und denkbare Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung wissenschaftsorientiert zu skizzieren. Die Bände entstanden aus der eigenen Arbeit der Erwachsenenbildung oder wurden von externen Wissenschaftlern und Praktikern geschrieben, häufig nach Aufforderung der PAS. So konnte auch thematisiert werden, was man selbst nicht zu leisten in der Lage war. Zugleich wurde die sich allmählich entwickelnde *scientific community* herausgefordert und angeregt.

Nicht, dass es vor 1967 und in den ersten zehn Jahren PAS noch keine Erwachsenenbildungsliteratur gegeben hätte: Davon zeugt in reichem Maße die von der PAS herausgegebene und von Ernst Richter (zunächst Karbe/Richter) erarbeitete „Bibliographie der Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet“, die die Literatur bis in die unmittelbare Nachkriegszeit zurückverfolgte. Aufsätze und kleine Schriften von Praktikern und Verbandsvertretern gab es in großer Vielfalt, darunter auch zu „institutionellen Formen der Erwachsenenbildung“ und zu „organisatorisch-technischen Probleme(n)“, die sich hauptsächlich als Beschaffungsprobleme darstellten („Die VHS braucht ein eigenes Heim“, Deutscher Städtetag; „Neue Plakate für die VHS“; „Das Finanzproblem“).

Dagegen bemühten sich die ersten Leiter der PAS, der Soziologe Willy Strzelewicz (1957–1960) und der Germanist Hans Tietgens (1960–1991) um die Kon-

zentration der PAS-Arbeit auf die Entwicklungsaufgaben Programmangebot und Mitarbeiterbefähigung. Grundlagen dafür wurden die systematische Sammlung von Materialien und Programmen, die Bibliothek und die Bemühung um eine „Volkshochschul-Statistik“. Solche Quellen wurden für die Praxis ausgewertet und interpretiert, z. B.: „Die Entwicklung der Arbeitspläne 1948–63“ (Tietgens 1965) oder „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (Tietgens 1964).

Die frühe Publizistik beförderte vor allem einen Austausch unter Insidern, während die Bände aus „Theorie und Praxis“ auch eine immer stärker an Erwachsenenbildung interessierte Öffentlichkeit ansprechen konnten. Wie die Ende der 1960er Jahre zögerlich einsetzende Verberuflichung und die zunehmende Schaffung eigener Häuser hat auch diese Buchreihe dazu beigetragen, dass Erwachsenenbildung allmählich auch für Außenstehende sichtbar werden konnte.

In jedem Fall hat zu meiner Entscheidung 1971 in die Erwachsenenbildung zu gehen, neben der Hoffnung auf eigene Gestaltungsmöglichkeiten mit Wirkung in die Gesellschaft hinein, auch die Wahrnehmung beigetragen, dass dieses Arbeitsgebiet bereits der wissenschaftlichen Reflexion für würdig befunden wurde, sogar der empirischen Untersuchung, und dass es mit der PAS eine Art brain trust dafür gab.

2. Organisationsentwicklung durch Professionalisierung

Die Einstellung oder Zunahme von hauptberuflichen Leitenden und Pädagogen, die um 1970 herum – vom Strukturplan empfohlen, von den späteren Weiterbildungsgesetzen gefördert – eingesetzt wurden, stellte den entscheidenden Modernisierungsschub für die Praxis der Volkshochschulen und der öffentlichen Weiterbildung dar.

Die Aufgaben dieser neuen Erwachsenenbildner lagen aber durchaus nicht auf der Hand, auch waren diese in der Regel keine Pädagogen. Sie fragten nicht als erstes nach der Betriebsorganisation, sondern danach, wie Weiterbildung an möglichst viele gesellschaftliche Gruppen herangetragen werden kann, welche Art der Angebotsentwicklung dieses Ziel unterstützt, welche Qualität die Vermittlung braucht und welche professionellen Kompetenzen dazu nötig sind, um den eigenen neuen Beruf auszufüllen und zu legitimieren (vgl. dazu Schlutz 2003).

Auf genau diese Interessen war die PAS durch ihre bisherigen Vorarbeiten bestens vorbereitet. Drei neue Initiativen dazu, die zugleich die Entwicklung der Organisation unterstützten, möchte ich hier hervorheben.

(1) Bereits 1968 begründete Hans Tietgens die „Loseblattsammlung“ für Leitende und Mitarbeitende von Volkshochschulen, ein Nachschlage- und Informationswerk zu allen Aspekten der Erwachsenenbildung, aber mit einem deutlichen Akzent auf alltäglichen Fragen des organisatorischen Handelns. Diese Sammlung wurde in periodischen Lieferungen ergänzt und umfasste bis 1990 über 1.000 beidseitig bedruckte Din-A4-Seiten, die der Legende nach meist von Tietgens stammen, seine Stimme ist jedenfalls deutlich wiederzuerkennen.

Die ersten Lieferungen enthielten für unser Thema einschlägige Blätter, wie „Erwachsenenbildung und Grundgesetz“, „Arbeitsförderungsgesetz“, „Rechtsformen der VHS“, „Zentralisation und Dezentralisation“, „VHS-Neubau“, „Finanzierung“, „Anmeldeverfahren“ oder „Kooperationsfeld der VHS“. Die Lieferungen der späten 1980er Jahre umfassten Themen, wie „Rechtsform einer gemeinnützigen GmbH“, „Organisationsentwicklung“, „Umbauten für Volkshochschulen“, „Finanzierungsprobleme“ oder „Schlüsselsituationen im Tätigkeitsfeld“. Aus einer gründlicheren Analyse der Loseblattsammlung ließe sich also eine Art Geschichte des Umgangs mit Organisation herausdestillieren.

Schon im ersten Blatt (10.000, 1968) zum „institutionellen Gefüge“ bedauert Tietgens, dass „bei uns Organisations- und Institutionswissen nicht zur Allgemeinbildung gehören“. Schwierigkeiten mit dem Institutionellen seien häufig auf diesen Mangel zurückzuführen und das Handbuch solle auch die Einsicht durchsetzen helfen, „dass eine Institutionalisierung nicht das Ende der Freiheit bedeuten muss, sondern gerade auch Freiheit sichern kann“.

Die ersten einschlägigen Texte waren aber deutlich weniger für die Allgemeinbildung der Belegschaft als für die Hand der Leitung bestimmt. Man sieht daran, dass die „Hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter“ von Verhandlungen mit dem Träger, von Haushaltsplanungen, z. T. auch von Arbeiten der externen Vertretung und der inneren Führung nicht explizit tangiert wurden (wenn es gut ging: bewahrt blieben). Auch dies sind Gründe, weshalb der „normale“ Mitarbeitende „die Organisation“ als solche kaum im Blick hatte, auch wenn sie im alltäglichen Handeln unvermeidbar erscheinen musste. Übrigens haben Gerüchten zufolge manche Leiter das Konvolut der Loseblattsammlung in ihrem Büro unzugänglich verschlossen, um wenigstens einen knappen Wissensvorsprung vor ihren Mitarbeitenden zu behalten. Nicht nur daran mag man den großen Praxiswert dieser Publikation erkennen, sondern auch an den zahllosen Abschriften und Kompilationen der Blätter, die für die zunehmenden Erklärungs- und Begründungszwänge der Organisationen herhalten mussten.

(2) Wichtiger für die neu hinzu kommenden Mitarbeitenden dürften die Einführungsseminare gewesen sein, die die PAS konzipierte und sehr teilnehmer- und erfahrungsorientiert auf Burg Falkenstein durchführte. Ich habe selbst nicht daran teilgenommen, aber Kollegen kamen von dort immer deutlich animiert und inspiriert zurück. Das mag einen Teil der Leitungen beunruhigt haben – die unsrige allerdings nicht. Mir wurde diese Kritik dadurch bewusst, dass sie im Pädagogischen Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zur Sprache kam. Ich war als Vertreter der neuen Hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter dorthin vom Verband berufen worden und traf auf der Hinfahrt im Zug meist den Vorsitzenden Klaus Senzky, Leiter der Volkshochschule Duisburg und Herausgeber bzw. Autor von zwei gewichtigen, schon systemtheoretisch orientierten Werken zu Weiterbildungsorganisation- und -management (Beckel/Senzky 1974 und Senzky 1977).

Senzky warf in einer Sitzung des Ausschusses die Frage auf, ob man die Einführungsseminare nicht endlich von „der Burg da oben“, der luftigen Örtlichkeit, die die Teilnehmenden abheben ließe, ihre „Flausen“ im Kopf womöglich noch verstärkte, nicht herunter holen müsste in die Arbeitsrealität der Großstädte, wo sie sich den organisationalen Zwängen stellen müssten. Mit „Flausen“, das wusste ich von gemeinsamen Hinfahrten, meinte Senzky die Geringschätzung formaler Organisation, Visionen von der unmittelbaren emanzipatorischen Wirkung der Erwachsenenbildung und den Habitus des Revoluzzers, den er an manchen seiner studentenbewegten Mitarbeitenden geschmacklos fand. Dabei sah er mich als Vertreter derselben Kohorte trotz aller Väterlichkeit immer etwas misstrauisch oder bekenntnisheischend an. Sein Vorschlag wurde kontrovers diskutiert, aber letztlich hat sein Zornesausbruch gewirkt.

Jedenfalls fanden danach die Einführungsseminare in vier einwöchigen Veranstaltungen in Ruhrgebietsvolkshochschulen statt, wovon die Duisburger Volkshochschule das Thema „Organisation und Management“, die Essener, also meine Arbeitsstätte, das Thema „Lernen und Lehren“ übernommen hatte. Nur wenig „berufsälter“ als die Teilnehmenden hatten wir die Aufgabe, anknüpfend an das methodische Konzept der PAS, den „Neuen“ Unterrichtshospitationen zu ermöglichen, mit ihnen Lehr-Lern-Situationen zu simulieren, Wissenschaftswissen, soweit schon vorhanden, weiterzugeben und Erfahrungen begrifflich zu akzentuieren. Diese Art der Fortbildung, die immer zugleich Selbstbildung war und für die die PAS als Patin fungierte, gehört zu meinen lebendigsten Berufserinnerungen aus einer Zeit, die ohnehin reich daran war.

(3) Auch die breiten Erfahrungen mit Fortbildung und Einführungsseminaren machten es der PAS möglich, ab Mitte der 1970er Jahre die Schriftenreihe SES-

TMAT als Selbststudienmaterial vor allem für neue und fortgeschrittene Mitarbeitende zu konzipieren und herauszugeben (vgl. dazu auch den Beitrag von Gieseke in diesem Band). Zum Gegenstand Organisation gab es eine eigene Abteilung „Institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule“, mit den Schriften: „Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung“, „Haushaltsrecht und Haushaltspraxis der Gemeinden“, „Betriebsorganisation und Betriebsführung“, „Öffentlichkeitsarbeit für die Volkshochschule“, welche die Einbettung in kommunale Zusammenhänge noch sehr stark betonten. Zum Themenkomplex „Organisation“ wird man aber auch Schriften rechnen, wie „Institutionen der Erwachsenenbildung“, „Programmvorbereitung“ und „Ermittlung von Planungsdaten“.

Letztere wurde von mir geschrieben und von Wiltrud Gieseke redaktionell betreut. Der Bearbeitungsgang war recht aufwändig, durchlief er doch mehrere Prüfstufen und Textfassungen, die von der Redaktion, einem Projektbeirat sowie weiteren Gewährsleuten angeregt und begleitet wurden. Betont wurde von Projektseite immer wieder die Notwendigkeit der „Didaktisierung“ des Materials, gemeint war damit vor allem eine Vermittlungsform, die der inhaltlichen Relevanz des zu Vermittelnden für die Praxis methodisch gerecht wurde. Es ging aber durchaus auch um die Verlässlichkeit und Haltbarkeit des Wissens selbst. Denn immer noch gab es wenig wissenschaftliche Forschung und die im Seminar mögliche diskursive Prüfung eingebrachter Erfahrungen und Wissensbestände sollte für die monologische Schriftform auf andere Weise ermöglicht werden. Dies geschah eben durch kommunikative Beratung der Textfassungen, aber auch durch eine Problematisierung des Vermittelten im Text selbst, die den Erfahrungen mit den kritischen Teilnehmenden der Einführungsseminare gerecht werden sollte.

Im Falle meiner Schrift „Ermittlung von Planungsdaten“ (Schlutz 1976) gab es beispielsweise einen Lehrtext, „Basistext“ genannt, der vorhandene Datenquellen und sozialwissenschaftliche Methoden zur eigenen Datenerhebung vorstellte. Dann folgte eine Problematisierung, „Verarbeitungstext“ genannt, die das Prekäre der soeben beschriebenen Quellen und Methoden herauskehrte, aber auch zum Nachdenken über die Veränderlichkeit des Feldes und der Bedürfnisse anregte. Diesen Einspruch gegen das zuvor Behauptete wird man aus heutiger Sicht auch als etwas Paradoxes, ja Komisches empfinden. Aber es war damals für die PAS eine Möglichkeit, ihre Zwischenstellung zwischen Berufswissen und Wissenschaft in eine schriftliche Vermittlungsform zu bringen, die zur Wissensprüfung aufforderte. Eine Funktion, die man heute bei vielen wissenschaftlichen Schriften vermisst, die zwar ihre Quellen angeben, aber selten zwischen unterschiedlicher Herkunft und Verlässlichkeit des Angeführten unterscheiden.

Die SESTMAT-Schriften fanden offensichtlich starken Anklang, wurden mehrmals wieder aufgelegt, einige davon im Zuge der deutschen Wiedervereinigung für die Weiterbildungseinrichtungen in den neuen Bundesländern zeitgemäß verändert. So hieß meine Schrift nun „Erschließen von Bildungsbedarf“ (Schlutz 1991), ließ also – auf Anregung von Sylvia Kade – den Gedanken der „Ermittlung“ im Sinne einer systematischen Datenfahndung fallen, um die wechselseitige Suchbewegung in den Mittelpunkt zu stellen, angereichert mit Fallbeispielen aus unterschiedlicher Praxis, die für diese Schrift eigens erhoben wurden. Bis heute habe ich allerdings den Eindruck, dass in weiten Teilen des Feldes Bedarfsorientierung eher eine Marketingbehauptung darstellt als eine methodische Praxis.

Mitte der 1990er Jahre wurde diese Schriftenreihe dann unter dem Titel „Studentexte“ neu eröffnet, vor dem Hintergrund der Bedarfe der neuen Bundesländer (s. u.) zunächst vor allem auf Organisationsprobleme (Qualitätsmanagement, Marketing, Wirtschaftlichkeit) ausgerichtet, aber mit dem erweiterten Anspruch, auch Studierenden damit eine thematisch konzentrierte Informationsmöglichkeit zu geben. Dies ist angesichts der Praxisorientierung heutiger Studenten und der bislang weithin fehlenden Lehrbücher sicher eine realistische Perspektive für die Weiterentwicklung des erfolgreichen Texttypus von PAS und DIE.

Die Entstehungszeit der Selbststudienmaterialien, die 1970er Jahre, wurden später von Gesellschafts- und Bildungsreformern sicherlich ein wenig verklärt. Einen Moment lang schien den damaligen Akteuren jedoch bislang Unversöhnliches wirklich zusammen denkbar: Aufklärung und Ausbildung, Gemeinwohl und Chancengleichheit, individueller Aufstieg – äußerer wie innerer – und kollektive Emanzipation, Kritik der Gesellschaft und Hoffnung auf Weiterentwicklung. Natürlich wollte man an der gemeinsamen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung arbeiten, aber um ihre bildungspolitischen und pädagogischen Wirkungen besser zur Geltung zu bringen, nicht um zur Expansion der Stadtverwaltung beizutragen.

Es scheint mir deshalb übertrieben, wenn Senzky (1977) eine solche Haltung als vormoderne Gemeinschaftsvorstellung kritisiert hat. Erstens haben auch andere Professionen sich durchgesetzt, indem sie ihre besonderen Kompetenzen für die Gesellschaft vertreten haben. Und zweitens erlebten viele der neuen Erwachsenenbildner Organisation wesentlich als Überlastung durch Routinearbeit, weil Verwaltungskräfte nicht gefördert und nicht ausreichend gestellt wurden. Die angedeuteten Spannungen dürften eher einem (selten heftigen) Generationenkonflikt zuzuschreiben sein zwischen Berufsanfängern, die Erwachsenen werden als eine Art Kulturrevolution durchlebt hatten, und erfahreneren Institutionsvertretern. In einem „losen Blatt“ (13.006 „Institutionalisierung“) versucht Tietgens 1980



Frankfurt a.M., Hammannstraße 11, 1957, in der Gründungsphase Institutssitz auf 65 qm in drei Zimmern, in unmittelbarer Nachbarschaft der Geschäftsstelle des Hessischen Landesverbands der Volkshochschulen



Frankfurt a.M., Eysseneckstraße 6, Hauptsitz des Instituts 1958–1971

„Das Dienstgebäude war, wenn man so will, eine bewohnte Villa ... geprägt von einer Atmosphäre ... man war zwar nicht verwandt, aber man lebte den ganzen Tag über oder auch die ganze Woche über zusammen in diesem Haus Und ich denke, dass die Atmosphäre des sich ständigen Begegnens und der offenen Türen charakteristisch für diese Zeit war.“
(J. Weinberg)

– gleichsam im Rückblick auf das Jahrzehnt – zu vermitteln. Die größere Anerkennung der Erwachsenenbildung mache sie zugleich ordnungsbedürftig. Deshalb erscheine es nicht angemessen, „den Institutionalisierungstendenzen weiterhin affektiv zu begegnen“. Sondern man müsse Organisation mit den Weiterbildungsbedürfnissen der Adressaten in Einklang bringen. Formalisierungen seien dazu wahrscheinlich mehr nötig, „als die Anhänger der Spontaneität meinen, aber auch weniger, als diejenigen unterstellen, die nichts anderes als ihre verwaltungsmäßige Ordnung im Auge haben.“

Das Ausbalancieren, das Tietgens hier versucht, ist wohl auch eine Fähigkeit der gesamten PAS gewesen: das Ansetzen bei den Erfahrungen junger Mitarbeitenden einerseits und das Drängen auf verallgemeinerbares interdisziplinäres Wissen andererseits; die Verbindung von Organisations- mit Berufsentwicklung, von fachlicher, auch instrumenteller Aufgabenerledigung und persönlicher Perspektivfindung. Zugleich bot die PAS vielfältige Zugänge, um mit ihr in Kontakt zu kommen und sie kennenzulernen: durch Lesen und Nachschlagen, durch Fortbildung und kollegiale Interaktion (zu der auch Landesverbände des DVV viel beitrugen). Sie wurde einerseits als Partner empfunden (auch in Gestalt einer zunehmenden Gruppe nahezu gleichaltriger, beratungsfähiger Kollegen), andererseits aber auch als Institution, die schon vor uns da war und etwas vom „Spirit“ der Erwachsenenbildung aufleuchten ließ.

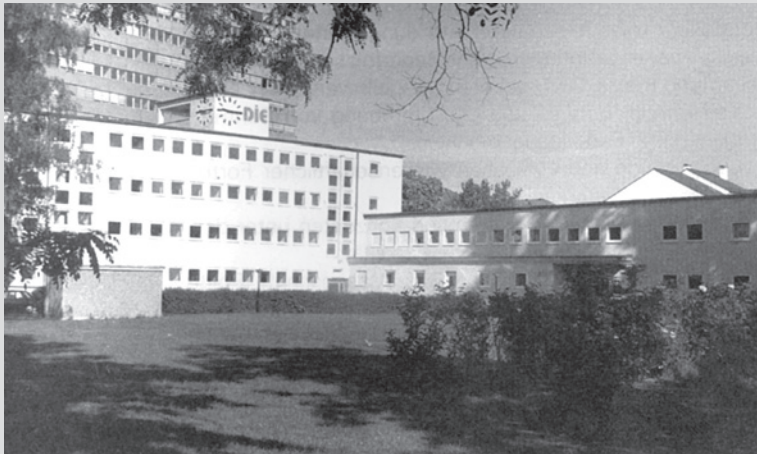
3. Verunsicherung der Praxis durch Reprivatisierung

Zu Beginn der 1980er Jahre wurden in einem Handbuch (Weymann 1980) bereits „organisationssoziologische Aspekte der Erwachsenenbildung“ thematisiert und mit empirischen Organisationsanalysen (z. B. der Volkshochschule Essen) veranschaulicht. Obwohl sehr lesbar und eingängig ist dieser Ansatz weder von der Erziehungswissenschaft noch von der Erwachsenenbildungspraxis beachtet und weiterverfolgt worden.

Die Wissenschaft wandte sich in diesen Jahren zunächst stärker der Lebenswelt und den Subjekten zu. Für die Praxis war ein anderes Ereignis allzu dominant und beunruhigend: die abrupte Reduktion der Landeszuschüsse infolge von Haushaltskrisen, die sich in der Volkshochschul-Statistik 1982/83 durch einen deutlichen Abwärtsknick bemerkbar machte. Obwohl dadurch bereits das Vertrauen in eine verlässliche Bildungspolitik nachhaltig gestört wurde und die Zuschüsse faktisch nie wieder an das alte Niveau angeglichen wurden, bemühte man sich zunächst, durch Einzelmaßnahmen (Ressourcenkontrolle, einnahmeorientierteres Angebotsverhalten, Drittmittelprojekte) die Förderlücken auszugleichen, und zwar so erfolgreich, dass das Programmangebot der Volkshochschulen in diesem



Frankfurt a.M., Holzhausenstraße 21, Hauptsitz des Instituts 1971–1995
„Alles machte schon einen heftig genutzten Eindruck; nicht gerade heruntergekommen, aber von dem herrschaftlichen Eindruck war nicht mehr viel übrig geblieben außer der Größe der Räume und der schön geschwungenen Treppe ... es waren eben alles schlichte Büros geworden.“ (R. Landsiedel)



Zum ersten Mal alle Dependancen unter einem Dach: Frankfurt a.M., Hansaallee 150, 1996–2002.

Jahrzehnt schließlich um 50 Prozent erweitert wurde, was natürlich die Neigung von Ländern, Kommunen und Trägerorganisationen nicht beförderte, wieder mehr Geld in Weiterbildung zu investieren.

Als Volkshochschulleiter habe ich selbst erlebt, wie sehr Einrichtungen sich damals durch immer neue Erfolge bei der Teilnahmergewinnung und der Projektakquise, die sehr viel und andersartigen Arbeitseinsatz kosteten, darüber hinwegzusetzen geneigt waren, dass man auch Adressaten verloren hatte, und vor allem, dass die Landesförderung und das Verhältnis zum Träger Stadt sich weiterhin und grundlegend änderte. Die Erkenntnis, dass man sich in einem unumkehrbaren Zug zur Reprivatisierung der Weiterbildung befand, wurde durch zwei Umstände hinausgezögert.

Zum einen wollten auch Politik und Verwaltung diese Einsicht, die ja Einflussverzicht bedeutete, im Grunde nicht wahrhaben. Deshalb schlugen sie immer wieder vor, Bedarfe doch eingehend zu begründen (durch letztlich unnütze Eingaben), gemeinsame Arbeitsgruppen einzurichten, fanden manchmal sogar kleine Zwischenlösungen (eine halbe Stelle hier, eine befristete dort) oder unterstützten Investitionen (EDV-Einführung), wenn sie letztlich zu Einsparungen führen würden. Klärungsgespräche fanden fast immer in einem sympathischen Klima des gemeinsamen Seufzens statt. Die Instrumente der dezentralen Steuerung, die der Deutsche Städtetag vorgeschlagen hatte, wurden vom Träger dagegen nur zögerlich vorgestellt und erst Jahre später zur Umsetzung freigegeben.

Zum anderen hatten wir selbst als Organisation die Befürchtung, eine radikale Veränderung, wenn sie uns denn einfielen, käme dem Wechseln von Rädern auf einem rasenden Zug gleich (Bild des Personalrats), während man die Beförderungsleistung und damit den Sinn des Unternehmens keinesfalls reduzieren durfte. Und schließlich, wer will sich schon radikal verändern? In der „Sonntagspädagogik“ vielleicht, aber in der Praxis? Niemand.

Später in den 1990er Jahren machten Ressourcenschwierigkeiten die Erkenntnis unvermeidlich, dass man sich auf einen Markt hinausbegeben hatte, der eine betriebswirtschaftliche Steuerung verlangt und damit eine andere Betriebs- und Rechtsform mit mehr Distanz zum Träger, auch andere Kompetenzen und Arbeitsteilungen sowie andere Wettbewerbsvorteile (z. B. zertifizierte Qualität), wenn der bisherige Kostenvorteil abgebaut werden musste usw. In diesem Veränderungswillen, z. T. auch in der angedachten Richtung wurden wir bestärkt durch die PAS-Schrift „Betrieb statt Behörde“ (Nuissl/Schuldt 1993), in der die Überführung einer großen Volkshochschule in einen eigenwirtschaftlichen Lan-



Im bis dato berühmtesten DIE-Gebäude: Außenstelle im „Langen Eugen“, dem ehemaligen Bonner Abgeordnetenhochhaus, Hermann-Ehlers-Straße, 2000–2002



Etwas weniger Geschichte, dafür umso mehr Glas: der aktuelle Dienstsitz im nächsten Umfeld von Telekom, Post und Ministerien. Bonn, Friedrich-Ebert-Allee 38, 2002–heute.

desbetrieb von zwei Hauptakteuren beschrieben und in ihren Konsequenzen für die Gesamtorganisation reflektiert wird.

Zu der „organisationsbezogenen Wende“ der 1990er Jahre (von Küchler/Schäffter 1997) trugen allerdings auch externe Anstöße und interne Reflexionen bei, wie langjährig Mitarbeitende übereinstimmend berichten. Als die PAS in Resonanz auf die Beunruhigungen der Praxis Mitte der 1980er Jahre ihre fachübergreifende Projektarbeit verstärkte, wurde im Kollegium erörtert, in welcher Weise man sich mit den Teilnehmenden über Konzepte auseinandersetzen könne, die einschneidende Veränderungen verlangten. Dabei stellte man fest, dass neben die gewohnte Fortbildung zunehmend Beratungstätigkeiten getreten waren. Diese wurden von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff (1987) zu einem Beratungskonzept systematisiert, das ursprünglich für die Alphabetisierung entwickelt worden war und Teilnehmer-, Mitarbeiter- und Institutionenberatung umfasste. Von da an trat die Beratungsarbeit mit unterschiedlich fokussierten Beratungskonzepten in allen diesen Dimensionen zunehmend neben die Fortbildungstätigkeit des Instituts und erlebte in den 1990er Jahren eine kaum zu bewältigende Nachfrage, die zeitweilig eine Erörterung über eine mögliche Ausgliederung dieses Arbeitsbereiches mit sich brachte.

1993 setzt der neue Direktor der PAS, Ekkehard Nuissl unter Beteiligung externer Experten eine Projektgruppe „VHS Betriebsmanagement“ ein, die Anstöße u. a. zur Entwicklung eines Zertifikats „Weiterbildungsmanagement“ und entsprechender „Studientexte“ erbrachte (mit Wirkungen weit über den Volkshochschulbereich hinaus).

4. Die deutsch-deutsche und die organisationsbezogene Wende

Den entscheidenden externen Anstoß zur Verstärkung dieses gesamten Arbeitsgebiets lieferte allerdings – völlig unerwartet – die deutsche Geschichte: die Vereinigung der beiden Teile Deutschlands und der Volkshochschul-Verbände. Dieses Ereignis erscheint umso bemerkenswerter, als die Volkshochschulen der beiden deutschen Staaten zuletzt kaum mehr als ihren Ursprung und den Namen gemeinsam hatten. Im DDR-Bildungssystem waren die Volkshochschulen zuständig für Lehrgänge des zweiten Bildungsweges und arbeiteten dafür mit fest angestellten Lehrern. Beides ging ihnen nun verloren. Sie hatten keine kommunale Anbindung und mussten nach der „Wende“ um ihre Zugehörigkeit im neuen System fürchten. Als die rechtliche Lage geklärt schien, mussten sie zudem erfahren, dass dies allein noch keine finanzielle Absicherung bedeutete, zumal sie noch mit neuen Programmen um neue Adressaten werben mussten.

Gleich nach der Öffnung der Mauer, also lange vor dem verbandlichen Zusammenschluss gab es Treffen zwischen Volkshochschulen, Gremien, ja sogar Teilnehmenden aus Ost und West, anfangs meist auf Anregung der Ost-Volkshochschulen. In Ergänzung zur Arbeit der DVV-Kontaktstelle, die Volkshochschulen und Verbände mit Informationen und Material versorgte und Unterstützung bei vielen Regelungsbedarfen bot, bestand die Arbeit des Instituts in pädagogischem und fachlichem Support, der meist auch Berufsentwicklung – vom Lehrer zum Erwachsenenbildner – bedeutete. Dabei kam den Institutsmitarbeitenden nun ihre Beratungserfahrung zugute, die intensiveren Austausch ermöglichte und Vertrauenskapital bilden half: Die Beteiligten aus Ost und West hätten sich als „Reflexionsgemeinschaft“ empfunden. Neben vielen Beratungstagen wurden über 100 Veranstaltungen in den neuen Ländern durchgeführt, dazu kamen die Lieferung und Neuformulierung von Literatur und konzeptionellem Material.

Beeindruckender als solche Quantitäten scheint für das Institut die Erfahrung von Differenz gewesen zu sein, die weniger die didaktischen als die organisatorisch-strukturellen Fragen betraf. Das Miterleben von Befremdung gegenüber den für die anderen ungewohnten Strukturanforderungen mag dem Institut in der Folge dabei geholfen haben, auch die „Organisationsentwicklung“ in den alten Bundesländern mit diesem fremden Blick zu sehen und die für die Unterstützungsarbeit wichtige Distanz zu finden.

Seit Mitte der 1990er Jahre bis heute nehmen die Publikationen und Projekte zum Aspekt der Organisation auffällig zu. Daran haben sicher auch Interessen und Hintergrund der neuen Leitung beigetragen: Ekkehard Nuissl und Hans-Joachim Schuldt hatten mit der Schrift „Betrieb statt Behörde“ (1993) nicht nur praktische Erfahrungen mit dem Thema bewiesen, sondern eine Art Programmatik geliefert. Zugleich musste eine solche Leitung auch die Verpflichtung empfinden, die eigene Organisation ebenso weiterzuentwickeln, entsprechend geänderter Umwelthanforderungen und -bedingungen. Dies geschah intern in zwei Schritten: zunächst in der Veränderung des Aufgabenzuschnitts von der bisherigen Fachbereichsgliederung zur Orientierung an unterschiedlichen Supportfunktionen. Zum zweiten durch die Umstellung des Instituts auf die Steuerung durch Projektbudgets und Programmbereiche.

Eine schwerer wiegende Veränderung betraf die Verselbstständigung des „Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung“, wie es schon seit einigen Jahren hieß, durch Ausgliederung aus der Rechtsträgerschaft des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1997. Ich erwähne dieses Ereignis aus zwei Gründen. Zum einen ist seine Vergleichbarkeit und Gleichzeitigkeit mit der Ausgliederung vieler Bildungseinrichtungen aus der engen Obhut ihres bisherigen Trägers, bei der das DIE oft um

Hilfestellung ersucht wurde, verblüffend. Zum anderen war dies ein schmerzhafter Prozess für alle unmittelbar Beteiligten, aber auch für diejenigen Beobachter, die sowohl den Volkshochschulen als auch PAS/DIE zugeneigt sind.

Zurück zur Projektentwicklung im Zuge der „organisationsbezogenen Wende“, die Praxisfeld, DIE und Wissenschaft betrifft. Die von den Organisationsprojekten des DIE seit 1997 bearbeiteten Themenkomplexe sind vor allem: Qualität, Finanzierung/Wirtschaftlichkeit, Lernende Regionen, learning centres, Organisationsforschung. In Publikationen kamen u. a. hinzu Marketing und Öffentlichkeitsarbeit.

Als Beispiel für eine besonders kontinuierliche Arbeit in diesem Feld seien Vorgehen und Produkte zum Thema „Qualität“ knapp skizziert. Das Interesse der Praxis an diesem Thema war in den 1990er Jahren zunächst kein pädagogisches, sondern Folge des Marktbeitritts eines großen Teils der Weiterbildung, der den Wettbewerbern, zunächst den Zulieferern der Großbetriebe, branchenübergreifende Verlässlichkeitsnachweise, Referenzen sowie Benchmarkingnoten auferlegte. In der deutschen Weiterbildung bekam das Thema zusätzlichen Auftrieb durch das öffentliche Infragestellen der Seriosität mancher Anbieter von Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen, vor allem nach der deutschen Wiedervereinigung. Reaktionen der Arbeitsverwaltung und später auch die einiger Bundesländer führten zu Auflagen für die jeweils geförderte Weiterbildung. All dies wurde von Bildungseinrichtungen zunächst als zusätzlicher externer Druck angesehen, dem man sich nun wohl auch noch beugen müsse, obwohl doch die jahrzehntelange Professionalisierung, Fortbildung und Selbstreflexion der Weiterbildung gerade dem Ziel der teilnehmerorientierten Qualität gedient habe.

Dieses Argument wurde von einer Impulstagung des DIE 1995 bestätigt, durch die die Relevanz des Themas geprüft und die explizite Befassung des DIE damit eingeleitet wurde. Gerade weil Qualität immer schon Arbeitskriterium gewesen sei, läge es aber doch nahe, selbst zu prüfen, ob seine neuerliche Diskussion nicht die Chance enthielte, die Qualitätsarbeit auf ein neues Niveau zu bringen, indem beispielsweise nicht mehr nur einzelne Pädagogen dafür verantwortlich gemacht würden, sondern der ganze Betrieb auf Qualitätssicherung eingestellt werde.

Auch mit den nachfolgenden Projekten versuchte das DIE, an das bisherige Selbstverständnis von Weiterbildungsorganisationen anzuknüpfen und Selbstaufklärung über den Umgang mit Qualität, über mögliche Mängel und Lösungsmöglichkeiten zu unterstützen. Ein Workshop von 1999 stellte, durch zwei Informationsbände unterfüttert, den erreichten Reflexionsstand, Qualitätsmaßstäbe und Handlungsoptionen zur Diskussion und erbrachte zugleich für das Institut weitere

Projektstrategien. So ergab sich die Notwendigkeit, Qualitätsentwickler auszubilden und zu zertifizieren, die die Qualitätsfragen in der eigenen Einrichtung kompetent angehen und vorantreiben könnten. Schließlich wurden Gutachter für die „andere Seite“, die Zertifizierung von Qualität, ausgebildet, eine Maßnahme im Auftrag der Bund-Länder-Kommission. Das Qualitätsmodell, das von dieser besonders favorisiert wurde, wurde zudem vom DIE zusammen mit der Tübinger Universität (Josef Schrader) evaluiert. Schließlich wurde die Fragestellung auf eine internationale Ebene gehoben, indem europäische Qualitätssysteme in einem LEONARDO-Pilotprojekt „Managing Quality of Adult Education in Europe“ verglichen wurden.

Diese Projektarbeit von über einem Jahrzehnt wurde durch eine differenzierte Publikationstätigkeit begleitet, weitervermittelt und ergänzt. So gab es nach und nach fünf Bände mit Informationen, Materialien, Handlungsanleitungen und Perspektiven für die Praxis (die meisten durch von Küchler und Meisel herausgegeben, ein Werkstattbuch (Nötzold 2002), einen Studententext zum systematischeren Lernen (Hartz/Meisel 2004), einen die bisherige Qualitätsdebatte auf mehreren Ebenen resümierenden Band von internen und externen Autoren (Heinold-Krug/Meisel 2002) und eine vielperspektivische wissenschaftliche Analyse eines Fallbeispiels, die noch einen anderen Blick auf das Thema freigibt (Loibl 2003). So beschränkt sich die Wirkung der Institutsarbeit nicht auf die unmittelbar beteiligten Einrichtungen, sondern wird durch Tagungen und Publikationen einer weiteren Praxis vermittelt. Zugleich werden der interessierten Wissenschaft Einblicke in das Thema „Qualität“ und den Umgang der Praxis damit, Forschungsbeispiele und Anstöße zur weiteren Forschung gegeben

5. Wissenschaftlicher Service zum Nutzen von Praxis und Wissenschaft

Am Thema „Qualität“ kann die Kontinuität, aber auch die Fortentwicklung der Arbeit von PAS/DIE deutlich gemacht werden. Immer noch geht es um die Institutionalisierung lebenslangen Lernens, um den Zusammenhang von Pädagogik und Organisation und die Weiterentwicklung der Professionalität der Mitarbeitenden. Eine gemeinsame Überzeugung oder ein Wunsch des Instituts scheint diese Arbeit über lange Zeit zu begleiten: Dass Erwachsenenbildner/-innen neuen Anforderungen nicht passiv oder nur reaktiv begegnen sollten, dass sie auch „Gegeninstanzen“ gegen bloßen Anpassungsdruck ausbilden, indem sie weiterhin reflektieren über den Zweck von Erwachsenenbildungspraxis über den bloßen Bestandserhalt der Organisation hinaus. Dass dies aber nicht durch Belehrung des Instituts bewirkt werden kann, diese Haltung gehörte schon zu den Qualitäten der frühen PAS-Arbeit.

Zusätzlich ist seitdem am methodischen Repertoire von Fremdverstehen (Kade 1983) und Beratung (Schäffter 2000, Meisel 2000) gearbeitet worden, was behutsamere Weisen der Intervention ermöglicht, insbesondere gegenüber Adressaten in kritischen Lagen. Mir scheint überhaupt, dass das Verhältnis zu den Nutzern und die intermediäre Stellung des Instituts heute stärker mitreflektiert werden: Neben die Empathie muss die Distanz treten, um „deutungsfähig“ zu werden. Ohne Kontrastfolien, wie Begrifflichkeit und Wissen, können keine tragfähigen Beratungsergebnisse gewonnen werden – und kein verallgemeinerbares Wissen über die Praxis.

So erscheint Organisation heute in einem anderen Licht als vor 30 bis 40 Jahren und wird nicht mehr als selbstverständlicher Hintergrund professionellen Tuns bloß mitgedacht, sondern als systemisches Gefüge zentriert, das nicht nur einen entscheidenden Lehr-Lern-Kontext darstellt, sondern erst die pädagogische Gesamtleistung erbringt. Das ist eine Einsicht, die sich aus der historischen Erfahrung ergibt, dass Organisationen in ihrem Bestand gefährdet sein können und wichtige Praxisprobleme nur noch bearbeitbar erscheinen, wenn sich die Organisation insgesamt als veränderlich und d. h. lernfähig erweist. Mit solchen Einsichten schließt das Institut – und schließen entsprechende Bildungseinrichtungen – aber auch an wissenschaftliche Erkenntnisse an, die sich aus gegenwärtigen Modernisierungs- und Steuerungsproblemen der Gesamtgesellschaft ergeben.

Eine solche systemtheoretische Grundierung, die schon Senzky (1977) eingebracht hatte, hat das Institut in neuerer Zeit auch der Zusammenarbeit mit Ortfried Schäffter (vgl. u. a. von Küchler/Schäffter 1997) zu verdanken, die bereits Tietgens initiiert hat. In der gemeinsamen Arbeit konnte es auch gelingen, die systemtheoretische Beobachterperspektive für Beratung und Empirie fruchtbar zu machen, Organisationsberatung als „Lernberatung von Organisationen“ zu praktizieren. Die von Schäffter theoretisch konsequent entwickelte organisationssoziologische Perspektive konnte neuerdings durch Monika Kils organisationspsychologische und strikt empirische Ausrichtung für das DIE ergänzt werden. In ihrer Institutspublikation zu „Organisationsveränderungen“ (Kil 2003) fasst sie nicht nur den Forschungsstand und eigene Untersuchungen zusammen, sondern evaluiert auch die Nachhaltigkeit von Organisationsprojekten des DIE. Das ist eine ebenso wichtige Arbeitsperspektive für das Institut wie die der Interdisziplinarität, die sich hier abzeichnet. Für die frühe PAS war der Rückgriff auf mehrere Bezugswissenschaften unabdingbar, wenn sie denn überhaupt ausreichend wissenschaftlichen Beistand finden wollte. Heute ist die Weiterentwicklung einer schon relativ elaborierten Erwachsenenbildungswissenschaft ohne Interdisziplinarität gar nicht mehr denkbar.

Wir sind damit bei der Frage, was das DIE als wissenschaftliches Serviceinstitut auch für die Wissenschaft leistet und noch leisten könnte. Der Servicenutzen für die Praxis scheint auf der Hand zu liegen, insbesondere bei unserem Thema Organisation: die offensichtliche Relevanz der Themen, die Art der „Intervention“, die Vermittlung zwischen Praxiswissen und Wissenschaft als Inhalt, Vorgehensweise und Haltung. Aber wie sieht es in umgekehrter Richtung aus mit dem Service für die Wissenschaft?

Nicht dass das DIE zu wenig Service für die Wissenschaft anbiete, dies hat schon die Darstellung der Organisationsarbeit klargestellt. Es liefert systematisch Statistiken und Dokumentationen. Es sucht Kontakt und Austausch bis in einzelne Projekte hinein, gibt der Wissenschaft Foren und Publikationsgelegenheiten.

Eine Publikationsform im Bereich „Organisation“, die ich als Praktiker und als Wissenschaftler zugleich immer anregend für die eigene Weiterarbeit fand, ist die Vorstellung von Fallbeispielen, seien es Organisationen in prekären Lagen, Beispiel gebende oder ungewohnte Einrichtungen, vor allem, wenn die Bericht-erstattung nachvollziehbar, die Kontexte einsichtig und der Typus oder Trend angedeutet wird, für den der Fall stehen könnte. Dazu gehören die Beispiele der geplanten Organisaitonsveränderung, die von Kühler jüngst (2007) mit Hilfe von Selbstbeschreibungen und Fremdkomentierungen vorgestellt hat. Dazu gehören auch die Wiederentdeckung von Museum (Thinesse-Demel 1999) und Bibliothek (Puhl/Stang 2002) als Bildungseinrichtungen.

Gleich mehrere Aspekte erschließt der Projektbericht „Learning Centres“ (Stang/Hesse 2006). Darin hat eine international besetzte Arbeitsgruppe unterschiedliche Formen von Weiterbildungseinrichtungen in sechs Ländern beschrieben, denen gemeinsam ist, dass die Lernenden im Fokus der Betrachtung stehen. Der vergleichende Ansatz, der die nationalen Kontexte zu rekonstruieren versucht, macht wieder bewusst, dass Institutionalisierung von Erwachsenenbildung ein Prozess ist, der in alternativen Institutionformen gesehen werden kann. Ältere Leser erinnern sich vielleicht an frühe Arbeiten der PAS zu und mit Selbstlernzentren (nach Jüchter 1971, S. 107, erstmals 1960 PAS-intern erwähnt).

Zugleich gibt mir diese Veröffentlichung Gelegenheit, auf die wichtige Aufgabe der Internationalisierung hinzuweisen, die Ekkehard Nuissl als wissenschaftlicher Direktor mit unterschiedlichen Aktivitäten vorangetrieben hat. Dies sehe ich auch als ein Feld, in dem das DIE seinen Service für die Wissenschaft verstärken könnte, in der das systematische Nutzen ausländischer Literatur und anderer Quellen, erst recht aber der internationale Vergleich bisher wenig eingeübt erscheint und Unterstützung gebrauchen könnte.

Bisher wurden Informations- und Materialienangebote genannt, die als Voraussetzung wissenschaftlicher Arbeit oder zur Forschungsanregung dienen können. Das DIE könnte hier noch etwas zwingender wirken, wenn es sich selbst mehr Zeit nehmen könnte für die regelmäßige übergreifende Bestandsaufnahme und Präsentation der eigenen Lernerfahrungen. Dazu sind regelmäßige Längs- und Querschnitte durch die eigene Arbeit nötig. Querschnitte, um Ergebnisse aus unterschiedlichen Programmenthemen zusammenzuführen, etwa aus Organisationswandel und Lernen/Teilnehmende, aus Organisation und Systemveränderung. Dabei ginge es nicht nur um den inhaltlichen, sondern auch den methodischen und strategischen Ertrag der Arbeit. Die Diskussion um den Zusammenhang oder die mögliche Spannung zwischen Praxissupport (Fortbildung, Beratung) und eigener Forschung (methodische Möglichkeiten, Typus) schon im Sinne einer Selbstvergewisserung der Institutsfunktionen fortgesetzt zu werden. Eine sichtbare Akkumulation des (eigenen) Wissens ermöglicht auch eine systematischere Generierung von weiteren Forschungsfragen und könnte auf die Wissenschaft längerfristig einladender wirken, sich am Schließen entsprechender Forschungslücken zu beteiligen, als es das im Auftrag der DGfE verfasste Forschungsmemorandum (Arnold u. a. 2000) bisher leisten konnte.

Besonders geglückt ist diese Einladung bislang in den Fällen, in denen das Institut Wissenschaft und Praxis unmittelbar zu Projekten zusammengebracht hat, wie etwa im Falle des Projektes SELBER, bei dem aus der wissenschaftlichen Begleitung heraus eigene Forschungszenarien von drei Universitäten (fast schon eine Forschergruppe!) verfolgt wurden (Faustich u. a. 2005). Das DIE muss, um seinem Serviceauftrag gerecht werden zu können, auch selbst ein Stück weit Forschung betreiben, „Entwicklungsforschung“, wie es in seiner Satzung heißt. Diese Begrenzung wird sich aber nicht immer durchhalten lassen, wenn das Fehlen grundlegender Forschung Supportaufgaben behindert. So hat das DIE gerade ein DFG-gefördertes Projekt „Wissen und Entscheiden in Organisationen“ (Leitung: Nuissl/Dollhausen) abgeschlossen. Vergleichbare Erfordernisse könnten in Zukunft in einer ähnlich engen Kooperation mit universitärer Forschung bearbeitet werden, wie sie mit Nutzern aus der Praxis bereits praktiziert wird.

Man kann also resümieren: Das DIE hat sicher seinen Teil dazu beigetragen, dass die Beschäftigung mit Bildungsorganisationen und Bildungsmanagement selbst in der Erziehungswissenschaft nicht mehr als abseitig gilt, eine Schwäche der Disziplin, die Strunck mit einigem Recht als gesellschafts- und organisationsfern gekennzeichnet hat. Andererseits bedurfte es gerade beim Thema Organisation wohl auch eines deutlicheren Mandats der Praxis und der Entwicklung organisationstheoretischer Ansätze, damit auch die Wissenschaft es als ihr Thema aufnehmen konnte. Für eine intermediäre Instanz, wie PAS und DIE, lag es

näher, Professions- und Organisationsentwicklung von Anfang an zu ihrer eigenen Sache zu machen, diese Aufgabe schließlich auf alle Organisationen der Weiterbildung auszudehnen und deren Bedeutung auch für die Wissenschaft aufzubewahren.

Zu den ersten empirischen Studien und praxisnahen Gutachten der Erziehungswissenschaft kam es dann, als Bildungspolitik und Verbandsinteresse danach verlangten. Einige der so entstandenen Länder- und Stadtstudien haben Ekkehard Nuissl und ich 2001 in einer DIE-Publikation vorgestellt und miteinander verglichen (vgl. Nuissl/Schlutz 2001). Ein damals uns erstaunendes Nebenergebnis war, dass die Studien durchaus keinen übereinstimmenden Begriff davon hatten, was eine Weiterbildungsorganisation leistet oder durch welche Merkmale und Leistungen sich diese von anderen Unternehmen und Dienstleistern unterscheidet. In einer Zeit noch stärkerer Ausdifferenzierung und Diversifikationen, von Vernetzungen, Fusionen und Kartellen, gibt es also für Forschung und Entwicklung noch viel und auch Grundlegendes zu tun. Man darf gespannt darauf sein, welche Veränderungen das DIE noch durchlaufen wird, um solchen Umweltveränderungen weiterhin gerecht zu werden und dabei dennoch seinem eigenen Bildungskompass – wie in den letzten 50 Jahren – zu vertrauen!

Literatur

- Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.
- Beckel, A./Senzky, K. (1974): Management und Recht der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.
- Brocher, T. (1967): Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Faulstich, P. u. a. (2005): Lernwiderstand, Lernumgebung, Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bad Heilbrunn
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1987): Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Forschung und Fortbildung. Bonn, S. 83–99
- Gieseke, W. (1989) Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Habil. Oldenburg
- Hartz, St./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.) (2002): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld
- Jüchter, H.Th. (1971): Das Modell eines Selbstlernzentrums. In: Ruprecht, H. u. a.: Medienzentrum im Bildungssystem. Probleme und Konzeptionen. Braunschweig
- Kade, S. (1983): Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkt für Entwicklung und Forschung. Bielefeld
- von Küchler, F. (Hrsg.) (2007): Organisationsveränderungen in Bildungseinrichtungen. Bielefeld
- von Küchler, F./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- Loibl, St. (2003): Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus/Oberursel. Bielefeld

- Nötzold, W. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Meisel, K. (2000): Beratung von Weiterbildungsorganisationen. In REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 61–72
- Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.) (2001): Weiterbildungsévaluation im Vergleich. In: Dies. (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S. 9–75
- Nuissl, E./Schuldt, H.J. (1993): Betrieb statt Behörde. Frankfurt a.M.
- Puhl, A./Stang, R. (2002): Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens. Bielefeld
- Schäffter, O. (2000): Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 50–61
- Schlutz, E. (1976): Ermittlung von Planungsdaten. Bonn/Frankfurt a.M.
- Schlutz, E. (1991): Erschließen von Bildungsbedarf. Bonn
- Schlutz, E. (1996): Organisation, Management und Marketing (Weiterbildungsmarketing 1). Kaiserslautern
- Schlutz, E. (2003): Modernisierung durch Professionalisierung. Ein Blick auf die 1970er Jahre der nordrhein-westfälischen Erwachsenenbildung. In: Ciupke, P. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Essen, S. 247–269
- Senzky, K. (1977): Systemorientierung in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Stang, R./Hesse, C. (2006): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld
- Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Strunk, G. (1999): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 443–454
- Thinnes-Demel, J. (1999): Erwachsenenbildung und Museum. Frankfurt a.M.
- Tietgens, H. (1964): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): Erwachsenenbildung, Darmstadt, S. 8–111
- Tietgens, H. (1965): Die Arbeitspläne der Volkshochschulen. Die Entwicklung der Arbeitspläne 1948–63 (Beilage zu „Volkshochschule im Westen“)
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1967): Erwachsenenbildung und Schule. Braunschweig
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1987): Forschung und Fortbildung. Bonn
- Weymann, A. (1980): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt/Neuwied

Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich

Das im Jahre 2000 im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unter starker Mitwirkung des DIE veröffentlichte „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ konstatiert: „Die Herausbildung eines Systems der Erwachsenenbildung aus traditionellen Funktionskontexten entspricht dem historischen Prozess funktionaler Differenzierung, zeigt aber auch gegenläufige Tendenzen“ (Arnold u. a. 2000, S. 24). Der Charakterisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung als „System“ ist mit der These widersprochen worden, es handele sich mehr um ein Konglomerat als um ein System (Kühlenkamp 2001) und die folgende Einschätzung ist wiederholt worden: „Die Entwicklung der Weiterbildung in den vergangenen 25 Jahren lässt sich kennzeichnen als eine vom institutionellen Pluralismus zur polyzentrischen und polyvalenten Segmentierung durch unterschiedliche politische Interessen bei Beibehaltung des rhetorischen Anspruchs von der Weiterbildung als eigenständigem und gleichberechtigten vierten Bildungsbereich“ (Kühlenkamp 1997, S. 47 f.). Jedoch ist unbestritten, dass die Erwachsenenbildung in Deutschland in den 50 Jahren des Bestehens von PAS/DIE eine Vielzahl von Entwicklungsschritten hin zu einem Bildungsbereich Weiterbildung genommen hat, die von dem heutigen DIE nicht strukturiert werden konnten, aber mit einer Vielzahl von unterstützenden und zum Teil auch strukturbildenden Aktivitäten begleitet wurden.

1. Weiterbildung als Politikfeld

Die Begründungen zur Einrichtung der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) im Jahre 1957 lassen komplexe Ansprüche und Erwartungen an das neue Institut erkennen: Die PAS sollte der Koordination der Volkshochschularbeit auf Bundesebene dienen und zugleich die einzelnen Volkshochschulen beraten; sie sollte eine beispielgebende VHS-Praxis initiieren und zugleich die Forschung auf dem Felde der Erwachsenenbildung fördern; sie sollte das öffentliche Interesse an der Erwachsenenbildung verstärken und zugleich die Qualität der VHS-Praxis verbessern. Ein wichtiges Motiv für die Einrichtung der PAS war die weithin geteilte Einschätzung der defizitären Situation von VHS und Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit. Diese Einschätzung galt jedoch für das Bildungswesen insgesamt, so wurde

1957 auch der Wissenschaftsrat als wissenschaftliches Beratungsorgan in der Bundesrepublik gegründet.

Nach Gründung der Bundesrepublik blieb die Bildungspolitik für lange Zeit ein weitgehend unbeachtetes Politikfeld. Im Vordergrund des politischen Interesses stand die Rekonstruktion zerstörter materieller Lebensbedingungen, so dass der Wiederaufbau des Bildungswesens weitgehend ungeplant in Anknüpfung an die Zeit vor 1933 erfolgte. Zudem fiel und fällt Bildungspolitik nicht in die zentrale staatliche Kompetenz des Bundes, sondern ist der föderativen Struktur der Länder unterworfen. Diese versuchten zwar durch die Gründung der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder“ (KMK) eine gewisse Einheitlichkeit des Bildungswesens und eine Koordination bildungspolitischer Impulse zu sichern; bildungsplanerische Aktivitäten gingen von ihr in den 1950er Jahren jedoch kaum aus, vielmehr stand die Fortschreibung des Bestehenden im Mittelpunkt. Dass dennoch ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer weiterführenden Bildungsplanung vorhanden war, zeigte sich 1953 mit der Installierung des „Deutschen Ausschuss(es) für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Dieser war ein reines Beratungsgremium, von dessen Gutachten und Empfehlungen jedoch durchaus bildungsplanerische Impulse ausgingen, auch wenn sein „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens“ von 1959 insgesamt erfolglos blieb. Zu den bildungspolitischen Impulsen, mit denen der Ausschuss an die Öffentlichkeit trat, gehört sein Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ aus dem Jahre 1960 (Deutscher Ausschuss 1960). Es gilt für die Weiterbildung in der Bundesrepublik als das erste bildungspolitisch bedeutsame Dokument von überregionaler und überinstitutioneller Bedeutung. Es fordert, der Staat solle „die Erwachsenenbildung als freien, aber unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesen anerkennen und fördern“, er solle „ihre Arbeit insbesondere durch regelmäßige Zuschüsse unterstützen“ und diese und andere Forderungen „zu gegebener Zeit in Gesetzen über das Volkshochschulwesen und Volksbüchereiwesen“ festlegen und sichern. Zwar war bereits 1953 in Nordrhein-Westfalen ein „Gesetz über die Zuschussgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen“ in Kraft getreten, das sich allerdings auf die Regelung der Zuschussgewährung beschränkte (vgl. Kühlenkamp 1984). Jedoch stellte die Empfehlung der KMK zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen von 1964 fest, dass „über die Zweckmäßigkeit einer besonderen gesetzlichen Regelung sowohl für die Erwachsenenbildung wie für das Büchereiwesen noch keine übereinstimmende Auffassung besteht“ (Götter 1973, S. 15).

In den 1960er Jahren hatte es in Niedersachsen im Anschluss an das Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Erwachsenenbildung eine jahrelange bildungspo-

litische Diskussion gegeben, die ihren vorläufigen Abschluss mit der Verabschiedung des niedersächsischen „Gesetz(es) zur Förderung der Erwachsenenbildung“ am 18.12.1969 fand. Die niedersächsische Studienkommission für Fragen der Erwachsenenbildung, die im August 1961 vom niedersächsischen Kultusminister mit dem Auftrag berufen worden war, auf der Grundlage des Gutachtens des Deutschen Ausschusses Empfehlungen zur Weiterentwicklung der niedersächsischen Erwachsenenbildung und zur Erarbeitung eines Gesetzes vorzulegen, unterstützte die weiterbildungspolitische Argumentation, der gesellschaftliche Pluralismus müsse auch in der institutionellen Struktur der Weiterbildung gleichberechtigt wiederkehren. Die Kommission legte ihr Gutachten 1965 mit der Empfehlung vor, bei der öffentlichen Förderung der Erwachsenenbildung gesellschaftliche Gruppen, kommunale Gebietskörperschaften und den Staat als deren Träger gleich zu behandeln (ebd., S. 17). Eine weitere Verstärkung erfuhr diese Position durch den Abschluss des Konkordats zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Lande Niedersachsen vom 26.02.1965. Dieses bestätigt der Kirche das Recht, mit eigenen Einrichtungen an der Erwachsenenbildung teilzunehmen und garantiert der katholischen Erwachsenenbildung die gleichberechtigte Förderung bei Beachtung der Bewilligungsbedingungen für die staatliche Förderung (Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung 1965). Allein schon aufgrund des Gleichheitsgrundsatzes von Art. 3 des Grundgesetzes mussten diese Regelungen dann auch für die Einrichtungen anderer gesellschaftlicher Großorganisationen als Teil des gesellschaftlichen Pluralismus gelten. Das Niedersächsische Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung vom 13.01.1970 folgt diesen Grundsätzen, die auch für die meisten anderen Weiterbildungsgesetze in der Bundesrepublik stilbildend wurden, nur in Hessen und Nordrhein-Westfalen erhielten die Volkshochschulen gegenüber den Einrichtungen in anderer Trägerschaft eine finanzielle und politische Präferenz bei gleichzeitiger gesetzlicher Absicherung der finanziellen Förderung der anderen Einrichtungen.

In den ersten Jahren nach ihrer Einrichtung konnte die PAS als Institut des DVV bei der zu erwartenden Verrechtlichung der Erwachsenenbildung aufgrund des im Gutachten des Deutschen Ausschusses durchscheinenden Konzepts der Differenzierung der Förderansprüche von Einrichtungen in öffentlich-rechtlicher und privatrechtlicher Trägerschaft von einer politischen Präferenz zu Gunsten der Volkshochschulen ausgehen, hatte doch der Deutsche Ausschuss 1960 noch Gesetze „über das Volkshochschulwesen und das Volksbüchereiwesen“ gefordert. Ein Jahrzehnt später zeigten die in den 1970er Jahren verabschiedeten Weiterbildungsgesetze der Länder hingegen die politische Festschreibung des gleichberechtigten institutionellen Pluralismus bei der gesetzlichen Weiterbildungsförderung und die Realisierung des Pluralismuskonzepts für die Organisationsstruktur der Weiterbildung.

2. Entwicklungsschritte auf nationaler und internationaler Ebene

Zu Beginn der 1960er Jahre wurden die quantitativen und qualitativen Mängel des Bildungssystems offensichtlich. Zu einem beherrschenden politischen Thema wurde die Bildungspolitik jedoch im Anschluss an eine Artikelserie von Georg Picht über „Die deutsche Bildungskatastrophe“ im Jahre 1964, in der er seine Warnungen vor den Folgen des „Bildungsnotstands“ vor allem mit der Prognose verband, dass das Bildungssystem der Bundesrepublik deren „politische Stellung“ und „wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit“ gegenüber anderen Nationen infrage stelle (Picht 1965). Zeitlich nach diesem vorwiegend ökonomischen Begründungsmuster folgten dann – vor allem ausgelöst durch eine Artikelserie Ralf Dahrendorfs mit dem Slogan „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1966) – sozial und demokratisch inspirierte, die Forderung nach „Chancengleichheit“ aufgreifende Begründungen quantitativer und qualitativer Veränderungen des Bildungssystem der Bundesrepublik. Es gelang, für das Jahrzehnt von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre beide Begründungsstränge zu einer bildungspolitischen Strategie zu vereinen, die für das Bildungssystem beträchtliche Ressourcensteigerungen sowie qualitative Veränderungen bewirkte und Bildungspolitik sowie Bildungsplanung als Garanten gesellschaftspolitischer Zukunftssicherung erscheinen ließen. Diese von hochgestimmten Erwartungen und einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragene Expansions- und Reformphase ist auch als „Periode der bildungspolitischen Euphorie“ bezeichnet worden (Bormann 1978). Sie erhielt zusätzliche politische Schubkraft nach Bildung der sozial-liberalen Koalition 1969.

Reformeuphorie und Strategien konzeptioneller Planung im Bildungswesen wurden schließlich ein Opfer der Wirtschaftskrise von 1974/75 und des darauf folgenden Wandels gesellschaftspolitischer Muster, verbunden mit einer Verknappung der verfügbaren Finanzmittel und der Veränderung bildungspolitischer Prioritäten. In den 1980er Jahren wurde Bildungspolitik eher zu einem notmindernden Instrument, das sich vorwiegend organisatorischer, administrativer und rechtlicher Maßnahmen bediente, als ein vorsorgendes, konzeptionell fundiertes Instrument staatlicher Zukunftsplanung zu sein. Dennoch war in dieser Zeit zumindest bei den bildungspolitischen Akteuren ein Bewusstsein vorhanden für eine zunehmende Diskrepanz zwischen den gesellschaftspolitischen Notwendigkeiten und Anforderungen an das bundesrepublikanische Bildungssystem einerseits und seiner tatsächlichen Leistungsfähigkeit andererseits.

Versucht man eine vorläufige und grobe Einschätzung der weiterbildungspolitischen Entwicklungslinie von den 1970er zu den 1980er Jahren zu ziehen,

so sind zwei Haupttendenzen auffällig: Die der Ökonomisierung und die der Privatisierung von Weiterbildung. Mit Ökonomisierung ist hier gemeint, dass Weiterbildung quantitativ und qualitativ deutlich stärker mit dem ökonomischen Prozess verknüpft worden ist, dass ihre Aufgabe zunehmend darin gesehen wurde, zu technologischem Fortschritt und internationaler Wettbewerbsfähigkeit beizutragen. Mit Privatisierung wird in diesem Zusammenhang der sich verstärkende Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung charakterisiert (vgl. Schlutz in diesem Band) und die Tendenz, sich eher als Moderator denn als Koordinator eines Weiterbildungsmarktes zu verstehen, auf dem Gebietskörperschaften und gesellschaftliche Großorganisationen gleichberechtigt als Träger gemeinnütziger Einrichtungen mit kommerziellen Einrichtungen und Betrieben um Teilnehmende sowie öffentliche Mittel konkurrieren. Weiterbildung geriet deutlich später als Schule, Hochschule und Berufsbildung in das Zentrum bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Dann profitierte sie jedoch stark von dem hohen Stellenwert, den Bildungspolitik und Bildungsplanung um 1970 hatten. Weiterbildung wurde voll in die Reform- und Planungsdiskussionen bei KMK, Bund-Länder-Kommission (BLK) und Deutschem Bildungsrat mit einbezogen. Nicht zuletzt verursacht durch die ökonomischen Hoffnungen, die in sie gesetzt wurden, dauerte ihre „Konjunktur“ noch etwas länger als die anderer Bildungsbereiche. Um 1980 war es jedoch – von Ausnahmen abgesehen – auch für die Weiterbildung mit den Zuwächsen vorbei. Stagnation und Funktionsveränderungen bestimmten in den 1980er Jahren weitgehend ihr Bild.

In den 1990er Jahren boten die Weiterbildung und der politische Stellenwert, der ihr eingeräumt wurde, ein ambivalentes Bild. Einerseits setzte sich der quantitative Wachstumsprozess der Weiterbildung aus den 1970er und 1980er Jahren zunächst fort und ließ der gesellschaftliche Strukturwandel auf einen weiteren qualitativen Bedeutungszuwachs der Weiterbildung schließen. Das quantitative Wachstum der Weiterbildung wurde aus den Teilnahmestatistiken der Volkshochschulen und der Bundesanstalt für Arbeit, den absolvierten Prüfungen bei den Industrie- und Handelskammern sowie den Umfrageergebnissen des „Berichtsystems Weiterbildung“ deutlich. Der qualitative Bedeutungszuwachs der Weiterbildung wurde gestützt vom Strukturwandel der Wirtschaftsbereiche, dem sich beschleunigenden Wechsel beruflicher Anforderungen, der Zunahme von Unüberschaubarkeiten, Lebensrisiken und interkulturellen Faktoren in der Gesellschaft sowie der Zunahme des Anteils der Erwachsenen an der Bevölkerung. Die gesellschaftliche Bedeutsamkeit der Weiterbildung spiegelte sich in einer Fülle von politischen Bekundungen zu ihren Gunsten von Staat, Verbänden sowie dem Bildungs- und Wissenschaftssystem selbst, die sich in den 1990er Jahren unter Aufnahme internationaler Entwicklungen zunehmend des Topos vom „lebenslangen Lernen“ bedienten und als deren Ziel vorwiegend die *employability*,

d. h. die Beschäftigungsfähigkeit von Adressat/inn/en und Teilnehmenden der Weiterbildung beschworen.

Auch in Gesamtdeutschland nahmen in den 1990er Jahren Bildungspolitik und Bildungsfinanzierung keine Priorität ein. Jedoch setzten Bund und Länder 1999 das Forum Bildung ein, indem mit der Zielsetzung, Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu sichern, die Bildungs- und Wissenschaftsminister von Bund und Ländern, sowie Vertreter von gesellschaftlichen Großorganisationen, Wissenschaftsorganisationen, Auszubildenden und Studierenden Empfehlungen zur Bildungsreform erarbeiten sollten.

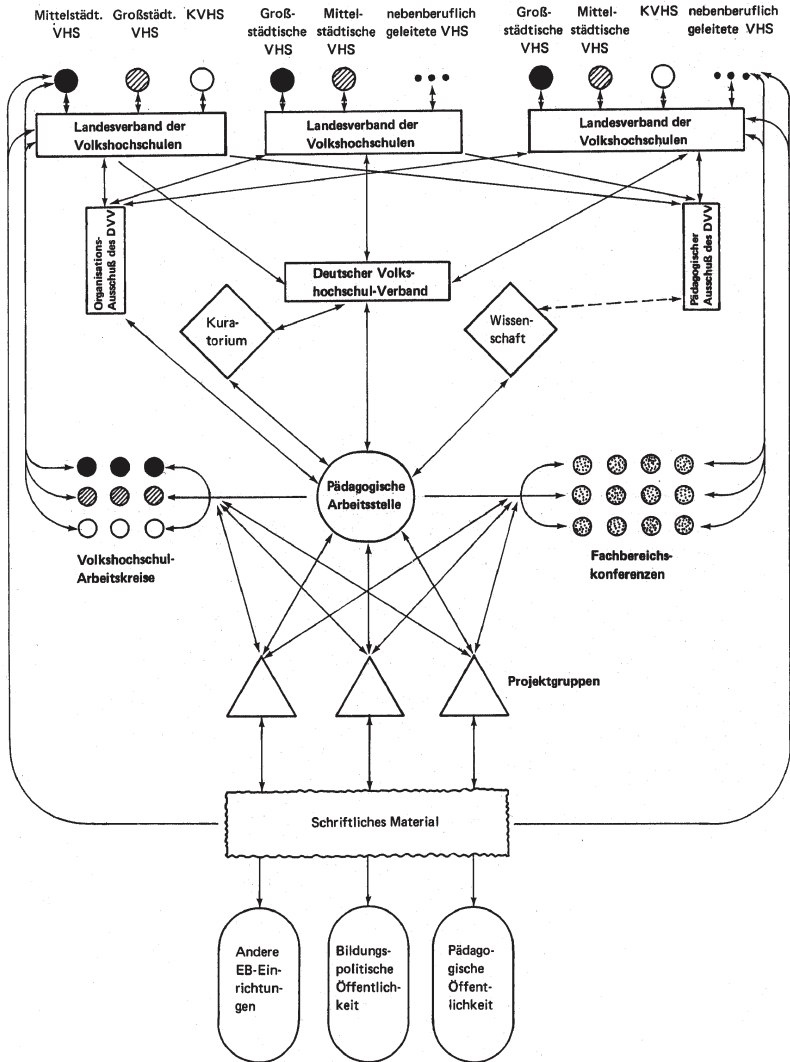
Zum gesamtgesellschaftlichen Thema wurde Bildung jedoch erst wieder – und dann plötzlich – als im Jahre 2001 die Ergebnisse der im Jahre 2000 von der OECD durchgeführten Vergleichsstudie Programme for International Student Assessment (PISA) vorgelegt wurden. Die im Anschluss an die PISA-Ergebnisse z. T. heftigen politischen Diskussionen, die u. a. auch die Sinnhaftigkeit des deutschen dreigliedrigen Schulsystems in Frage stellten, blieben jedoch weitgehend auf die Schulpolitik beschränkt – entsprechend dem Entstehungsort der Ergebnisse. Neben der Institution Schule gerieten schließlich auch die Hochschulen in das allgemeine öffentliche Interesse: Im Juli 1999 hatten die Bildungs-Minister aus 29 Staaten in Bologna die sogenannte Bologna-Erklärung unterzeichnet, welche die Schaffung eines „Europäischen Hochschulraums“ bis zum Jahre 2010 vorsieht. Die in der Bologna-Erklärung formulierten Ziele wurden 2001 in den Konferenzen in Prag und 2003 in Berlin weiterverfolgt. Die Vereinheitlichung der europäischen Hochschulpolitik wurde 2005 auf der Konferenz in Bergen und 2007 in London fortgesetzt. Auch wenn Bildung und Bildungspolitik um die Jahrtausendwende politisch wieder interessant wurden, so erreichten sie doch nicht die politische Bedeutsamkeit, die sie in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik besaßen. Mit Ausnahme der durch PISA ins öffentliche Bewusstsein getragenen Schulprobleme wurden bildungspolitische Themen keine gesamtgesellschaftlichen. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts blieb Bildungspolitik auf die Fachöffentlichkeit beschränkt. Gesundheitspolitik, Einschränkungen bei Sozialleistungen und Altersversorgung sowie die Probleme des Arbeitsmarktes dominierten in den politischen Auseinandersetzungen gegenüber der Bildungspolitik. Als Synonym für die fortdauernden Arbeitsmarktprobleme wählte die „Gesellschaft für deutsche Sprache“ 2004 „Hartz IV“ zum Wort des Jahres.

Angesichts der zahlreichen rhetorischen Bekundungen und politischen Absichtserklärungen zugunsten der Weiterbildung insgesamt müssen die aktuellen Entwicklungslinien und quantitativen Daten der Weiterbildung sehr überraschen. So zeigte das seit 1979 im Drei-Jahres-Rhythmus erhobene „Berichtssystem

Weiterbildung“ für das Jahr 2000 gegenüber 1997 zum ersten Mal seit 1985 einen Rückgang der Beteiligungsquote an der Weiterbildung an. Äußerte 1997 ein repräsentativer Anteil von 48 Prozent der erwachsenen Bevölkerung in der Bundesrepublik, er habe im vergangenen Jahr an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen, so waren dies im Jahr 2000 nur noch 43 Prozent. Dieser Rückgang setzte sich in der Erhebung über das Jahr 2003 auf 41 Prozent fort. Er betrifft nicht nur die Beteiligung an der allgemeinen Weiterbildung, sondern auch die an der beruflichen. Lag die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung im Jahre 2000 in den östlichen Bundesländern noch über dem Prozentanteil in den westlichen, so haben sich diese Anteile im Jahr 2003 angeglichen (vgl. BMBF 2005). Auch die finanzielle Förderung der Weiterbildung nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder ist seit den 1990er Jahren rückläufig und liegt in der Gesamthöhe unter 250 Millionen Euro (vgl. Kühlenkamp 2006). Der Anteil der Landesfinanzierung bei staatlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen hat sich fast durchweg vermindert, und die Bedeutung der finanziellen Strukturierung durch die Weiterbildungsgesetze der Länder hat in den letzten Jahren abgenommen. Auch die Zahlen der Eintritte in nach dem Arbeitsförderungsgesetz oder dem Sozialgesetzbuch III (SGB III) von der Arbeitsverwaltung geförderte „Maßnahmen“ weisen für die 1990er Jahre deutliche Rückgänge auf. Diese Rückgänge verschärften sich dramatisch durch den Rückzug der Bundesagentur für Arbeit aus der beruflichen Weiterbildung nach dem SGB III als Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik nach Inkrafttreten der sogenannten Hartz-Gesetze. Er entspricht der generellen Politik der Bundesagentur und wird von der Bundesregierung aus Einsparungsgründen und zu Gunsten der Priorität von Vermittlung in Arbeit gegenüber Qualifizierung unterstützt.

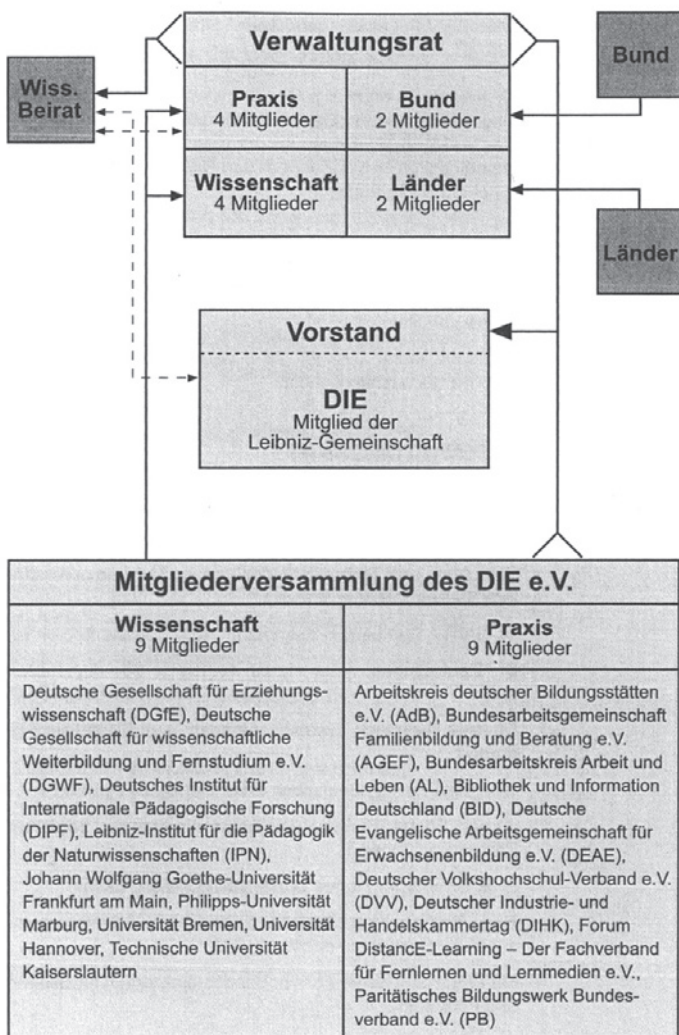
Nicht erst seit Bildung der Großen Koalition im Jahre 2005 in der Bundesrepublik kreist ein Großteil der politischen Auseinandersetzungen um die Gesundheits- und Arbeitsmarktpolitik. Gegenüber diesen beiden Politikfeldern hat die Bildungspolitik zweifellos einen partiellen Bedeutungsverlust erlitten. Die Priorität der Gesundheitspolitik ergibt sich vor allem daraus, dass alle Gesellschaftsmitglieder von ihr betroffen sind. Fragen der Gesundheitspolitik und des Gesundheitssystems betreffen im Unterschied zum Bildungssystem alle Menschen in allen Lebensphasen. Fast 90 Prozent der Bevölkerung in Deutschland sind gesetzlich krankenversichert; die übrigen Personen sind mehrheitlich privat versichert. Im Gesundheitssektor werden im Jahr mehr als 200 Milliarden Euro Umsatz gemacht und allein die Ausgaben der Krankenkassen lagen im Jahre 2005 bei gut 142 Milliarden Euro. Die im Jahre 2006 von der Regierung verabschiedete Gesundheitsreform betrifft somit den größten Teil der Bevölkerung.

Der Wirkungszusammenhang der PAS-Arbeit



1976: Die PAS wurde vor allem in einem Wirkungszusammenhang verortet, der durch Volkshochschulen und ihre Verbände geprägt war. „Wissenschaft“ fand sich als kleiner Seitenast, über den die PAS und der pädagogische Ausschuss des DVV einen Austausch mit Wissenschaftler/inne/n pflegten.

DIE im Kontext



2006: Der DIE e.V. wird zu gleichen Anteilen von Mitgliedern aus Wissenschaft und Forschung getragen. Bund und Länder können über ihre Mitgliedschaft im Verwaltungsrat Einfluss nehmen.

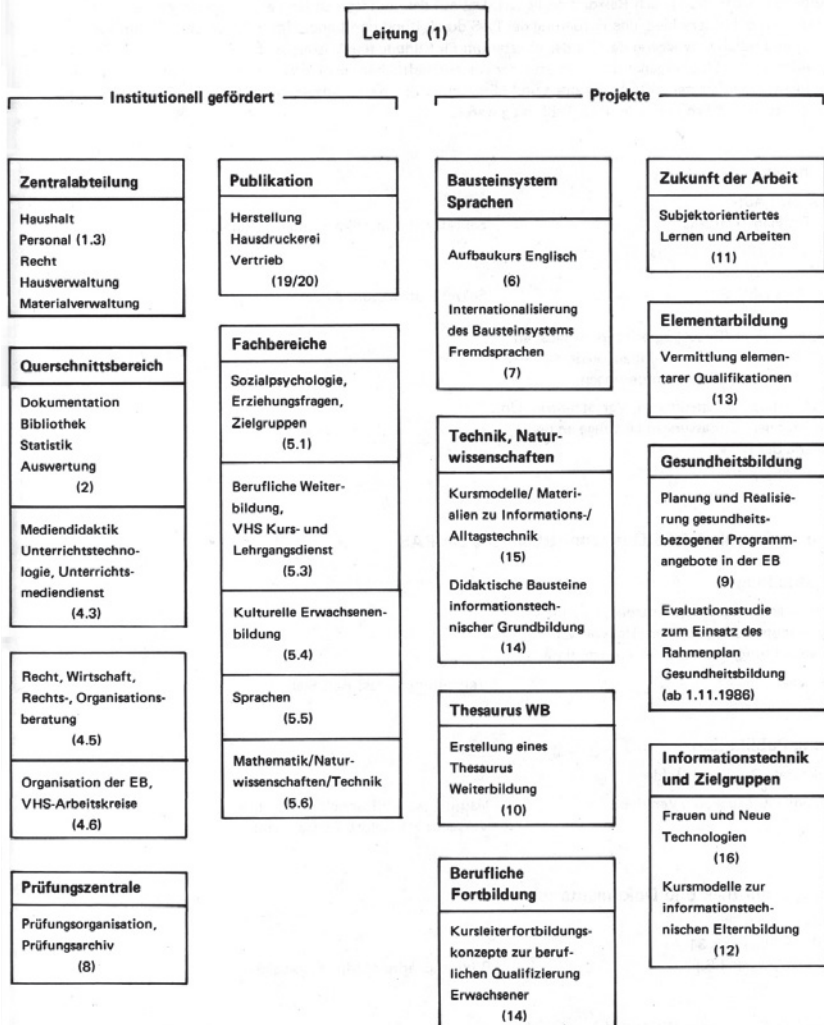
Auch die Arbeitsmarktpolitik besitzt Priorität vor der Bildungspolitik, deren Probleme sind direkter und im Hier und Jetzt verankert. „Bildung schafft keine Arbeitsplätze ... Bildung bekommt, wie derzeit überall in der Debatte über Armut und Arbeitslosigkeit, einen viel zu großen Stellenwert. Massenarbeitslosigkeit resultiert aber nicht aus mangelnden Bildungsanstrengungen“ (Hengsbach 2006). Arbeitsmarktpolitik wird jedoch auch zunehmend als eine abhängige Variable der Wirtschaftspolitik angesehen. Zwar ist einerseits der Zusammenhang von Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik auseinandergebrochen, das heißt ökonomisches Florieren geht oft mit dem Abbau von Arbeitsplätzen einher. Andererseits bringt der gegenwärtige Konjunkturaufschwung mit einer Verstärkung des wirtschaftlichen Wachstums auch einen gewissen – wenn auch nicht sehr starken – Rückgang der Arbeitslosenzahlen mit sich. Auch Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik betreffen viele Menschen direkt mit zum Teil harten ökonomischen Folgen.

Aus den direkten persönlichen Betroffenheiten durch Gesundheits-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik entstehen politische Pressionspotenziale gegenüber politischen Entscheidungsträgern. Ein derartiges politisches Pressionspotenzial geht jedoch deutlich schwächer von der Bildungspolitik aus. Die direkte Betroffenheit von Entscheidungen der Bildungspolitik wird selten deutlich; die Relevanz von bildungspolitischen Entscheidungen zeigt sich eher über einen längeren Zeitraum hinweg und die Folgen von Bildungsaktivitäten sind oft nicht eindeutig zuzuordnen.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass Bildungspolitik stärker als Gesundheits-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Wirtschaftspolitik auf Zukunft angelegt ist; das heißt ihre Leistungen und Funktionen führen nicht hier und heute zu Ergebnissen. Hinzu kommt, dass ihre Leistungen von eher indirekter Art sind und ihre gesellschaftspolitische Bedeutung nur selten direkt sichtbar ist. „Die Erträge von Bildung werden oft auf monetäre Erträge begrenzt. Entsprechend der OECD-Definition sollen aber auch die eher qualitativen, nicht monetären Wirkungen (z. B. auf Lebensführung und Gesundheit) berücksichtigt werden. Diese können wiederum indirekte monetäre Folgen (z. B. geringere Gesundheitskosten) haben“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 181).

Unterstützt wird die Weiterbildung seit mehreren Jahren rechtlich und rhetorisch von Bestimmungen und Texten in der Europäischen Union. Unter den rechtlichen Bestimmungen des Primärrechts der EU sind vor allem die Artikel 146 und 150 des „Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft“ in der Fassung vom 26.02.2001 bedeutsam. Artikel 146 sieht die Errichtung des „Europäischen Sozialfonds“ vor, „dessen Ziel es ist, innerhalb der Gemeinschaft die berufliche Verwendbarkeit und die örtliche und berufliche Mobilität der Arbeitskräfte zur

PAS-Strukturschema zum Jahresbericht 1986



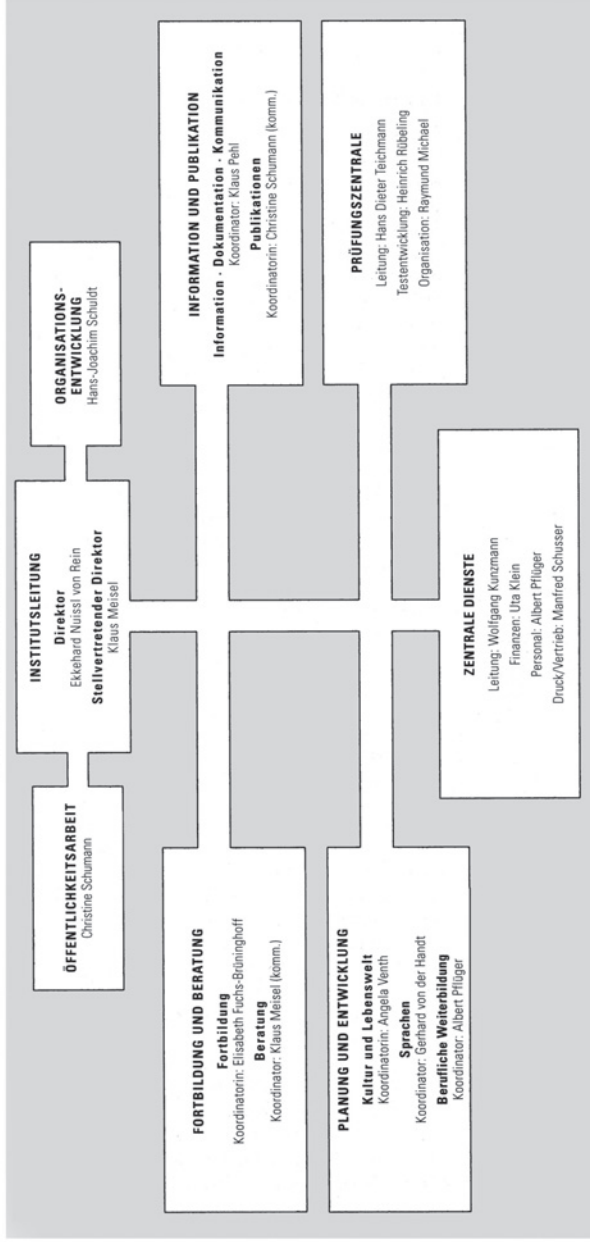
PAS-Struktur 1986: Ein Nebeneinander von „Stamm“ und „Projekten“

„Eine systematische Verbindung zwischen dem institutionell geförderten Bereich ... und den Projekten ... gab es praktisch nicht. Auch die Koordination innerhalb des institutionell geförderten Bereichs war kaum systematisiert. ... Strukturschema ..., in dem gar nicht versucht wird, grafisch die Beziehung zwischen den einzelnen Kästen zu charakterisieren ... eine Welt vieler kleiner Inseln“ (E. Nuissl in diesem Band, S. 14 f.).

fördern sowie die Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionssysteme insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung zu erleichtern“ (EU, 2001). Artikel 150 gilt der beruflichen Bildung und definiert in Absatz 2 unter anderem als Ziele der „Tätigkeit der Gemeinschaft“: „Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung“ und „Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt“(EU, 2001).

Als ein aktuelles und politisch bedeutsames Dokument kann die Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften mit dem Titel „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“ vom 23.10.2006 gelten. Die Kommission erinnert an frühere politische Erklärungen zum lebenslangen Lernen von Kommission und Rat in der EU, die erklärten, dass das lebenslange Lernen von grundlegender Bedeutung sei, „und zwar nicht nur für die Wettbewerbs- und die Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch für die soziale Integration, den Bürgersinn und die persönliche Entwicklung“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006). Die Kommission versteht unter Erwachsenenbildung: „alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung, unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau (d. h. einschließlich Hochschulbildung)“ (ebd.) und erklärt: „Die Erwachsenenbildung ist eine wichtige Komponente des lebenslangen Lernens ... Zu den öffentlichen und privaten Nutzeffekten der Erwachsenenbildung gehören die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, eine höhere Produktivität, qualitativ bessere Beschäftigungsmöglichkeiten, weniger Ausgaben für Arbeitslosenunterstützung, Sozialleistungen und vorgezogene Altersrenten, aber auch ein höherer sozialer Nutzen in Form einer stärkeren Teilhabe an der Gesellschaft, besserer Gesundheit und geringerer Kriminalität. Hinzu kommt, dass die Betroffenen zufriedener sind und sich stärker selbst verwirklichen können. Wissenschaftliche Untersuchungen über ältere Erwachsene bestätigen, dass diejenigen, die aktiv lernen, gesünder sind, so dass bei ihnen weniger Kosten für die Gesundheitsversorgung anfallen“ (ebd.). Die Kommission erklärt jedoch auch: „Trotz der Betonung des lebenslangen Lernens in der Politik der letzten Jahre ist der Erwachsenenbildung nicht immer die ihr gebührende Aufmerksamkeit (in puncto Außenwirkung, strategischer Prioritätensetzung und Ressourcen) zuteil geworden. Dieser Zwiespalt zwischen dem politischen Diskurs und der Realität ist angesichts der großen Herausforderungen, mit denen die EU konfrontiert ist, besonders auffällig“ (ebd.). Dies sei deshalb so verwunderlich, da die Herausforderungen an die Wettbewerbsfähigkeit der EU, die Ergebnisse eines demografischen Wandels mit einem Alterungsprozess der europäischen Bevölkerung sowie vielfacher Armut und sozialer Ausgrenzung in den Mitgliedstaaten der EU der Erwachse-

Abteilungen und Arbeitseinheiten



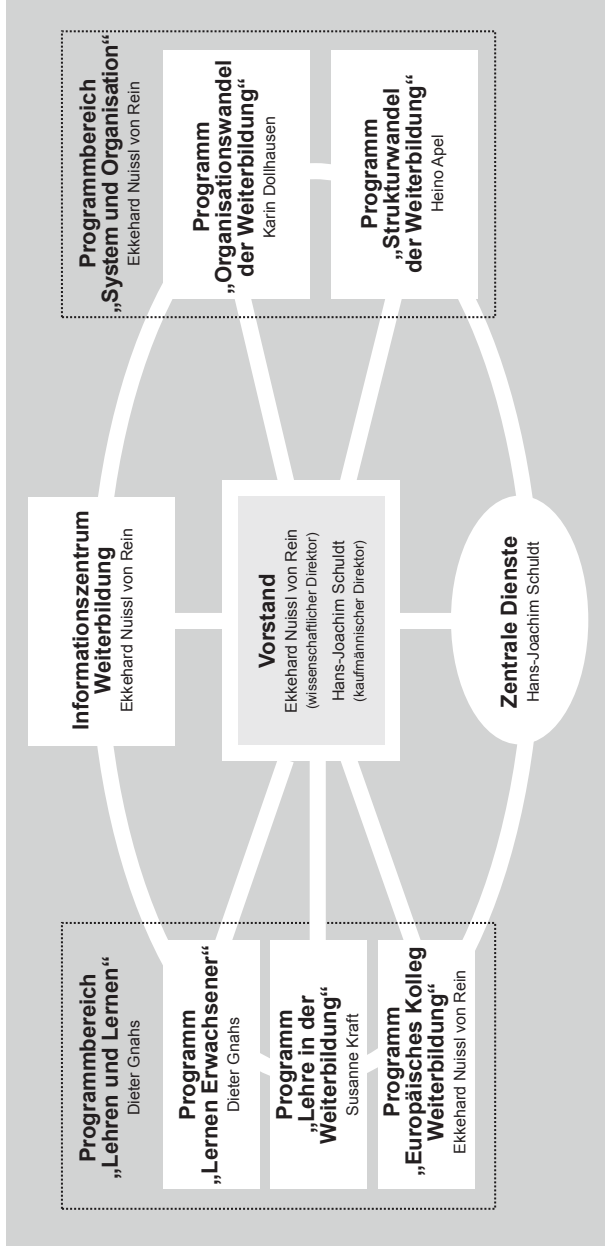
DIE-Struktur 1996: Vernetzte Inhaltsbereiche. Zehn Jahre später hat sich eine inhaltliche Organisationsstruktur etabliert. Die vormaligen Arbeitseinheiten sind innerhalb der Abteilungen noch erkennbar. Als öffentlich nur bezuschusste, betriebswirtschaftlich arbeitende Teilinheit mit einiger Selbstständigkeit ist die „Prüfungszentrale“ fast ein Fremdkörper in dieser Struktur. So verwundert es nicht, dass sie 1997 als selbstständig ausgegliedert wurde.

nenbildung eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung dieser drei bedeutsamen Herausforderungen zuwiesen.

Den vielfältigen politischen Appellen auf nationaler und internationaler Ebene, Funktionsfähigkeit und Ausweitung der Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens zu stärken, steht die Realität der bundesrepublikanischen Weiterbildung fast diametral gegenüber. Weiterbildung präsentiert sich nach den 1990er Jahren mit einem kleiner gewordenen Sektor, der als Teil von öffentlicher Wohlfahrt gelten kann, und mit einem größer gewordenen privat finanzierten Anteil. Der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats (Deutscher Bildungsrat 1970) ging von dem Modell der Weiterbildung als eines vierten Bildungsbereichs aus, der – wenn auch anders finanziert und organisiert als die anderen Bildungsbereiche – auf Bildung und Lernen zentriert strukturiert sowie bildungspolitisch inspiriert und verantwortet werden sollte. Dieses Konzept ist jedoch in den 35 Jahren nach dem „Strukturplan“ nicht realisiert worden. Zwar hat die Weiterbildung durchaus im Vergleich zu 1970 einen beträchtlichen Bedeutungsgewinn verzeichnen können. Jedoch ist die Einschätzung, der Ausbau der Weiterbildung zu einem eigenständigen und gleichberechtigten vierten Bereich des Bildungswesens sei gescheitert, seit einem Jahrzehnt kaum umstritten: „Weiterbildung ... ist eigentlich kein System (keine vierte Säule), sondern eine Mischung aus marktmäßig organisierten Elementen und unkoordinierten, punktuellen Interventionen. Nur ein kleiner Teil der Weiterbildung ist dem klassischen schulmäßig organisierten Bildungssystem zuzurechnen. Die Systembildung insgesamt hat nicht stattgefunden und muss als misslungen gelten“ (Sauter 1997, S. 19).

Kleiner geworden ist auch ihr bildungspolitischer Kern. Der Sachverhalt, dass Weiterbildung zum Interventionsinstrument zahlreicher unterschiedlicher Politikfelder geworden ist, lässt sich positiv gewendet als erfolgreiche politische Erweiterung über den Bereich der bildungspolitischen Wirksamkeit hinaus verstehen. Politikererweiterung, Interventionserweiterung, Förderungserweiterung und Institutionserweiterung lassen sich positiv als Ergebnis der als Diffusion der Weiterbildung zu bezeichnenden Entwicklung verbuchen. Diese Entwicklung hat jedoch als negative Kehrseite Weiterbildung als öffentlich strukturierten Bildungsbereich geschwächt. Die bildungspolitisch inspirierten und geförderten Angebotsstrukturen der Weiterbildung sind vermindert worden. Weiterbildung ist als Bildungsbereich weniger identifizierbar geworden. Ihre gesellschaftspolitische Funktion ist unter ihrer Mitwirkung partiell von der bildungspolitischen zur arbeitsmarkt- und sozialpolitischen hin verschoben worden. Auf den Gebieten von Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik ist Weiterbildung aber nur begrenzt erfolgreich. Die Abschwächung von Weiterbildung als Bildungsbereich hat schließlich auch

Organigramm des DIE 2006



DIE-Struktur 2006: Seit 2003 ist die Arbeit auf „Programme“ umgestellt. Deren Aufgabe ist befristet definiert, die Steuerung erfolgt über „Programmbudgets“. Es zeichnet sich bereits ab, dass die dauerhaft angelegten Dienstleistungen an Bedeutung gewinnen und eine eigene Abteilung bilden („Informationszentrum Weiterbildung“). Dieser Weg wird konsequent weiter beschritten. Ab 2008 wird diese Organisationseinheit – als „Daten- und Informationszentrum“ ausgebaut – eine der beiden Standbeine des Instituts sein – neben einem „Forschungs- und Entwicklungszentrum“, in dem die Programme bearbeitet werden.

zur Schwächung ihrer Personalstruktur geführt, weil die Ressourcenverluste zum Personalabbau mit den entsprechenden Kompetenz- und Wirkungsverlusten führten.

3. Beiträge von PAS/DIE zur Weiterbildung als eigenständigem Bildungsbereich

Aus den politischen Auseinandersetzungen um die Organisation der Weiterbildung als Bildungsbereich hat sich in den 1960er und 1970er Jahren die damalige PAS weitgehend herausgehalten und die bildungspolitischen Impulse dem Trägerverband DVV überlassen. Dies gilt für die Frage des institutionellen Pluralismus in der Weiterbildung und die Frage nach der Legitimation einer Sonderstellung der kommunalpolitisch kontrollierten Volkshochschulen innerhalb der Organisationsstruktur der Weiterbildung als öffentlich-rechtlich verfasste Organisationen.

Eine dezidiert politische Aussage dazu findet sich nur in dem von der PAS herausgegebenen Taschenbuch „Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung“ durch den damaligen SPD-Bundestagsabgeordneten Dietrich Sperling: „Unter dem Stichwort des Kampfes gegen den ‚Staatsmonopolismus‘ und für den Pluralismus gehen die ‚Bildungsinteressengruppen‘ daran, die völlige Gleichbehandlung kommunaler und nichtkommunaler Einrichtungen zu fordern und durchzusetzen ... Altliberal bekämpfen sie auch heute noch den autoritären Obrigkeitsstaat, wenn sie ihre Bildungsanliegen unbedingt im staatsfreien Raum verwirklichen wollen“ (Sperling 1970, S. 212). Ohne einen Angriff auf andere Positionen hatte der damalige Leiter der PAS, Hans Tietgens, 1973 in einem Vorwort zu Aufsätzen seines Vorgängers Willy Strzelewicz nur lakonisch erklärt: Erwachsenenbildung ist „als Bestandteil des Gesamtbildungssystems zu konzipieren und das bedeutet, mit öffentlich-rechtlich statuierten Bildungszentren auszustatten“ (Tietgens 1973, S. 11).

Eine weitgespannte weiterbildungspolitische Diskussion entfaltet Paul Hamacher in dem von der PAS herausgegebenen Taschenbuch „Entwicklungsplanung für Weiterbildung“ im Jahre 1976 (Hamacher 1976). Dieser Band stellt nicht nur differenzierte Planungstechniken für die Weiterbildung dar, sondern versucht auch die Diskussion des Trägerpluralismus in der Weiterbildung in der Weise zu relativieren, dass er zum einen auf gemeinsame erwachsenenpädagogische Probleme bei den Einrichtungen unterschiedlicher Träger verweist und zum anderen den Trägerbegriff als Ausdruck höchst unterschiedlicher Machtgruppierungen, Verbände sowie Rechts- und Unterhaltsträger darstellt. Einen weiteren Versuch zur Versachlichung der weiterbildungspolitischen Diskussion unternahm die

PAS 1984 mit der Herausgabe des Bandes über die „Weiterbildungsgesetze der Länder. Analysen – Dokumente – Materialien“ in der Reihe „Themenorientierte Dokumentation“ (Kühlenkamp 1984). Dieser Band beschreibt zum einen die damals bestehenden einzelnen Weiterbildungsgesetze der Länder, ordnet diese weiterbildungspolitisch ein und enthält zusätzlich von jedem Bundesland weiterbildungspolitische Dokumente wie Ministerreden, Parlamentsdebatten und alternative Gesetzesentwürfe. Zu diesem Zeitpunkt spielten die ordnungspolitischen Auseinandersetzungen über den Stellenwert der institutionellen Pluralität für die Verfasstheit des Weiterbildungsbereichs jedoch keine Rolle mehr; sie war in den 1970er Jahren politisch zugunsten des gleichberechtigten institutionellen Pluralismus entschieden worden. Das Schwergewicht der weiterbildungspolitischen Auseinandersetzungen hatte sich auf die Rolle des Staates gegenüber der Weiterbildung und dessen inzwischen vermindertes finanzielles und strukturierendes Engagement bei verstärkter Wirksamkeit von Marktmechanismen verlagert. Demgegenüber beschwor der Staat Notwendigkeit und Wirksamkeit von Kooperation in der Weiterbildung: „Das gewachsene Nebeneinander von staatlichen und privaten, gemeinnützigen und gewinnorientierten, betrieblichen und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowie von Bildungseinrichtungen der Kirchen, der Gewerkschaften und anderer gesellschaftlicher Gruppen kann durch Kooperation zunehmend effizienter werden“ (Kultusministerkonferenz 1994, S. 5).

Die deutsche Wiedervereinigung brachte für die PAS neue Anforderungen und Wirkungsmöglichkeiten. Dies zeigte sich beispielsweise in Projekten wie „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in der ehemaligen DDR“ und „Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern: Recherchen, Explorationen, Analysen“. (1991–1993). Die Verstärkung europäischer Einigungsprozesse und die Internationalisierung der Bildungsdiskussion führten zu europäisch geförderten Projekten wie „Kohärenz zwischen Schule, Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung“ (1994) und „Mobilising the Potential of Lifelong Learning“ (2001–2004). Als national geförderte und auf den Weiterbildungsbereich insgesamt bezogene Projekte sind insbesondere zu nennen das Projekt „Finanzierung der Weiterbildung“ (1999–2001) und die Programmträgerschaft des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ der BLK (2000–2005). Johannes Weinberg, mit Horst Siebert Begründer des „REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“, hat im Nachhinein erklärt, die Pädagogische Arbeitsstelle habe den „REPORT“ in gewisser Weise gerettet (REPORT, H. 2/2007, S. 10). Der „REPORT“ hat aber der PAS/dem DIE als wissenschaftliche Zeitschrift neue Wirkungsmöglichkeiten gebracht. Dies gilt beispielsweise – bezogen auf die Weiterbildung als Bildungsbereich – für das Heft „Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern“ von 1993 und das Heft „Weiterbildungspolitik in den

Bundesländern“ von 1994, in dem jeweils ein Vertreter des Praxisfeldes und der Wissenschaftsdisziplin Erwachsenenbildung aus unterschiedlicher Perspektive die Weiterbildungspolitik des jeweiligen Bundeslandes darstellt.

Als auf den Weiterbildungsbereich bezogene Veröffentlichungen des DIE sind insbesondere noch zu nennen „Systemevaluation und Politikberatung“ (Nuissl/Schlutz 2001) sowie „Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung“ (Ehmann 2001), die von Ekkehard Nuissl und Peter Krug herausgegebene Loseblatt-Sammlung „Weiterbildungsrecht“ (Krug/Nuissl 2004) sowie die Erweiterung der Volkshochschul-Statistik zur „Verbundstatistik“ mit den Daten anderer Einrichtungen und die Länderberichte zur Weiterbildung aus einzelnen EU-Ländern.

4. Einschätzung und Perspektive

Das DIE war und ist kein bildungspolitischer Akteur, sondern Beobachter und Begleiter. Es kann jedoch sehr wohl Informationen und Reflexionen zur Verfügung stellen, welche die Weiterbildungspolitik beeinflussen; dies ist in seiner 50-jährigen Geschichte auch geschehen. Dies gilt auch bereits für die Zeit, als die damalige PAS noch ein Institut des DVV war: „Die erfreuliche Experimentierbereitschaft der PAS bescherte ihr die zugleich kreative und dornenreiche Projektarbeit. Die PAS wurde damit zu einem entscheidenden Faktor der Weiterbildungspolitik“ (Vulpus 1982, S. 255).

1977 wurde die damalige PAS in die gemeinsame Förderung der „Service-Einrichtungen für die Forschung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (die so genannte „Blaue Liste“) aufgenommen. Auch wenn die PAS sich immer als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb verstanden hatte, entstand dadurch doch ein gewisser Druck, sich zunehmend als wissenschaftliches Institut zu profilieren. Dies zeigte sich 1984 in der ersten Begutachtung durch den Wissenschaftsrat, die ein sehr positives Votum abgab, aber auch erklärte: „Neben die anerkannten Serviceleistungen für die Praxis müssen verstärkt solche für die Wissenschaft treten. Deshalb sollte die PAS ihre Serviceleistungen für die Wissenschaft erweitern und ihre wissenschaftliche Komponente entwickeln“ (PAS 1984, S. 67). Sinnvollerweise beteiligte sich das DIE dann aktiv an der Gründung der „Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste“ im Jahre 1995, der vierten Säule staatlicher Forschungsförderung. Eine erneute Evaluation durch den Wissenschaftsrat im Jahre 1997 lobte sowohl die Serviceleistungen des Instituts als auch seine Funktion, auf dem Gebiet der Weiterbildungsforschung ein „qualifiziertes interdisziplinäres Forum für Wissenschaft und Praxis“ darzustellen (DIE 1997, S. 6). Die erneute Evaluation im Jahre 2005

brachte vom Senat der Leibniz-Gemeinschaft das positive Votum: „Das DIE erbringt forschungsbasierte Serviceleistungen für die Erwachsenenbildung, die trägerunabhängig auf Wissenschaft, Praxis und Weiterbildungspolitik ausgerichtet sind“ (DIE 2005, S. 6).

Die Herauslösung des DIE aus der Trägerschaft des DVV hat die Distanz zu den bis dahin nächsten Adressaten ihrer Arbeit erhöht; hieß es doch noch im Jahresbericht 1987: „Die PAS ist bestrebt, mit ihrer Arbeit die Fachbereiche abzudecken, die im KGSt-Gutachten für die VHS ausgewiesen sind“ (PAS 1987, S. 96). Sie erleichterte dem Institut jedoch zugleich, die wissenschaftliche und forschungsbetonte Seite zu verstärken. Schon beim fünfundzwanzigjährigen Jubiläum der PAS im Jahre 1982 hatte es den Anschein, dass „es in absehbarer Zukunft kein anderes, auf Erwachsenenbildung zentriertes wissenschaftliches Institut auf Bundesebene gegeben“ werde (Kühlenkamp 1982, S. 263). Hätte das DIE nicht den Status eines trägerunabhängigen, von Bund und Ländern geförderten wissenschaftlichen Instituts erreichen können, wäre es aller Voraussicht nach zu einem Verbandsinstitut zurückgestuft worden und ein anderes Institut gegründet worden. Damit war das DIE zwar frei, sich allen Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung zuzuwenden, jedoch stand es als ein Institut des Wissenschaftssystems stärker als die PAS des DVV in den 1970er Jahren unter dem Druck, sich als ein Teil des Wissenschafts- und Forschungsbereichs zu profilieren.

Zweifellos haben PAS/DIE begleitete Untersuchungen sowie Erkenntnisse zum Prozess der Weiterbildung als Bildungsbereich geliefert, für die Volkshochschulen in den 1960er und 1970er Jahren auch in strukturierender Funktion. Jedoch lag in den 1970er Jahren das Schwergewicht der Institutsarbeit vor allem auf der Angebots- und Personalstruktur der Volkshochschulen, die in den 1980er Jahren ausdifferenziert wurden. Trotz der Zuarbeiten zu dem Gutachten der Kommunale(n) Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement „Die Volkshochschule“ in den 1970er Jahren kamen erst in den 1990er Jahren Fragen der Organisationsstruktur hinzu, zugleich wurde in den 1990er Jahren die Distanz zu den Volkshochschulen größer und gewannen internationale und allgemein erwachsenenbildnerische Fragen – aufgeschlüsselt von der Theoriebildung anderer Disziplinen her – an Gewicht. Schließlich wurde auch politisch die Gefahr virulent, dass in allgemeinen Termini wie „lebenslanges Lernen“ und „Lernende Regionen“ spezifische Probleme und Ansätze des Erwachsenenlernens und der dafür notwendigen Ressourcen verloren gehen können und damit auch Forschungsressourcen zugunsten der Erwachsenenbildung vermindert würden.

Wenn das umfassende Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Generierung der Weiterbildung als Bildungsbereich kaum möglich erscheint, was könnte dann

das DIE verstärkt zugunsten eines Bildungsbereichs Weiterbildung – und damit zur Systembildung – beitragen?

Das DIE könnte seine Impulse zugunsten eines höheren Grades von Transparenz in der Weiterbildung verstärken. Auch wenn derartige Aktivitäten kaum einen großen theoretischen Aufschwung für sich geltend machen können, so stellen Transparenz und Dokumentation doch wichtige Voraussetzungen für Wissenschaftlichkeit dar. Die Datenlage in der Weiterbildung ist hochgradig unbefriedigend und es ist schwer nachzuvollziehen, dass Empfänger öffentlicher Zuschüsse sich sperren, ihre institutionellen Strukturen offenzulegen, obwohl alle gesellschaftsrelevanten Praktiken unter dem Druck stehen, ihre Ressourcen, deren Verwendung und ihre inhaltlichen Ansätze zu legitimieren. Es ist erfreulich, dass das DIE sich bemüht, mit der Verbundstatistik andere Institutionen zu einer ähnlichen Datengenauigkeit wie die Volkshochschulen zu bringen. Die daran Beteiligten können jedoch über vielfältige Schwierigkeiten und auch Sperren gegenüber der Offenlegung berichten. Ähnlich unbefriedigend ist, dass die Hochschulen verbal seit längerem akzeptiert haben, dass Weiterbildung eine von ihnen selbstverständlich erwartete Leistung neben wissenschaftlicher Lehre und Forschung ist, über ihre diesbezüglichen Aktivitäten jedoch nur eine Mischung von punktuellen Erkenntnissen und Einzelberichten besteht. Noch mühseliger ist es, die Finanzströme innerhalb der Weiterbildung bei der Heterogenität ihrer Träger, Einrichtungen, Zwecke, Zuschussgeber, Adressat/inn/en und Teilnehmenden, Veranstaltungsformen, Inhalte und Lernziele zu eruieren. Zweifellos ist es eine wichtige Aufgabe von Wissenschaft, Zukunftsentwürfe und Reflexionshintergründe zu entwerfen, eine andere jedoch auch, regionale, nationale und internationale sowie aktuelle Transparenz herzustellen, die Anknüpfungspunkt für neue kreative Bildungsstrategien sein könnte. Dafür benötigt das DIE politische Unterstützung, und es ist ihm aller Mut dafür zu wünschen.

Literatur

Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.

BMBF (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin

Bormann, M. (1978): Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen

Dahrendorf, R. (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Durchgesehen. Aufl. o. O.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

DIE (1997): Jahresbericht. Frankfurt a.M.

DIE (2005): Jahresbericht. Bonn

Ehmann, C. (2001): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung. Bielefeld

- Europäische Union (2001): Konsolidierung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft: <http://www.vilp.de/Depdf/228.pdf> (Stand: 28.10.2007)
- Gotter, W. (1973): Entstehung und Auswirkungen des niedersächsischen „Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13.01.1970. Hannover
- Hamacher, P. (1976): Entwicklungsplanung für Weiterbildung. Braunschweig
- Hengsbach, F. (2006): Armut ist kein Schicksal. Streitgespräch mit Gert G. Wagner. In: Frankfurter Rundschau vom 04.01.2006, S. 9
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Erwachsenenbildung. Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission KOM 614 vom 23.10.2006. URL: www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu-com2006_manlernnieaus.pdf (Stand: 15.10.2007)
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration (Bildungsbericht). Bielefeld
- Kühlenkamp, D. (1982): DIE PAS als Dienstleistungsinstitut für die Volkshochschulen. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 260ff
- Kühlenkamp, D. (1984): Die Weiterbildungsgesetze der Länder. Frankfurt a.M.
- Kühlenkamp, D. (1997): Regelungen und Realpolitik in der Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen, S. 31–48
- Kühlenkamp, D. (2001): Weiterbildung als Bildungsbereich und Politikfeld. In: Ambos, I. u. a. (Hrsg.): DIE-Workshop Forschung zur Erwachsenenbildung 11.–13.01.2001 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar. Frankfurt a.M., S. 253–266
- Kühlenkamp, D. (2006): Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an Weiterbildung. In: Forneck, H. J. u. a. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler
- Kultusministerkonferenz (1994): Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung vom 02.12.1994. Bonn
- Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.) (2004): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München/Unterschleißheim
- Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung (1965): Die niedersächsische Schule vor und nach dem Konkordat. Hannover
- Nuissl E./Schlutz E. (Hrsg.) (2001): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld
- PAS (1984): Jahresbericht. Frankfurt a.M.
- Picht, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München
- Sauter, E. (1997): 20 Jahre Recht der Weiterbildung. Ist die rechtliche Integration gelungen? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 1, S. 18–22
- Sperling, D. (1970): Kooperation in oder mit der Volkshochschule? Zum Pluralismus in der Weiterbildung. In: Tietgens, H./Mertineit, Walter/Sperling, Dietrich: Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 206–215
- Tietgens, H. (1973): Vorwort des Herausgebers. In: Strzelewicz, W.: Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 7–13
- Vulpus, A. (1982): Die PAS. Faktor in der Bildungspolitik: In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 254 f.

Auf die Spur gesetzt – Insider des Instituts erinnern sich

Der Ausspruch „auf die Spur gesetzt“ stammt von Willy Strzelewicz und wurde aus Anlass des 25-jährigen Institutsjubiläums 1982 geprägt. Er umschreibt damit den seiner Einschätzung nach durch die Emigrant/inn/en gesetzten interdisziplinären Rahmen der Institutsarbeit. Als Motiv für die nachfolgenden Zitate umschreibt der Ausspruch unabhängig von wechselnden politischen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen eine zentrale Bedingung für den lang andauernden Erfolg der Institutsarbeit, nämlich die Tatkraft, innere Mobilität und Sachorientierung der Mitarbeitenden. Die folgenden kurzen Interviewpassagen beschreiben schlaglichtartig wie Arbeitsatmosphäre, Arbeitsfelder, Aufgaben des Instituts und Prozesse der Organisationsentwicklung wahrgenommen wurden. Die erste Generation der Mitarbeitenden, Willi Strzelewicz, Marianne Grewe und Heinz L. Matzat, konnte nicht mehr befragt werden.

Für die Anfangsjahre wurde Johannes Weinberg interviewt, der 1964–1971 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut mit den Schwerpunkten Lernforschung und Internationales tätig war und danach als langjähriges Kuratoriumsmitglied der PAS mit dem Institut verbunden blieb. Außerdem wurde Volker Otto befragt, Mitarbeitender für den Zeitraum 1970–1976, teilweise Tutor in den Einführungsseminaren und Begründer des Unterrichtsmediendienstes (UMD), in den letzten beiden Jahren stellvertretender Leiter der PAS. Der dritte Interviewpartner war Detlef Kühlenkamp. Zwischen 1971–1974 war er als Tutor für die Einführungsseminare eingestellt und entwickelte den Antrag für das SESTMAT-Projekt (Selbststudienmaterial für pädagogische Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen), für einen kurzen Zeitraum war er der erste Betriebsratsvorsitzende im Institut.

Weitere Gesprächspartner waren Albert Pflüger, Herbert Bohn, Rosemarie Landsiedel, Gerhard von der Handt und Klaus Pehl, die alle ungefähr 30 Jahre im Institut mitarbeiteten. Albert Pflüger (1971–2002) war viele Jahre für die berufliche Bildung im Haus zuständig und einer der Protagonisten in der Debatte über die Integration politischer und beruflicher Bildung. Später war er über viele Jahre Verwaltungsleiter des Instituts. Herbert Bohn (1975–2001) war über viele Jahre im Fachbereich berufliche Bildung für die Tagungen der Berufsbildungsreferenten zuständig, er vertrat bis Anfang der 1990er Jahre die Mediendidaktik im Haus und war danach im Publikationssektor tätig. Rosemarie Landsiedel (1971–2002)

war zuerst und für lange Jahre Mitarbeiterin von Marlies Kowalski, der ersten Bibliotheksleiterin der PAS – bis 1986 – und danach neben ihrer halben Stelle im Sachbearbeitungsbereich als Assistentin von Sigrid Nolda im wissenschaftlichen Lektorat des Instituts auch freiberuflich tätig. Klaus Pehl (1973–2005) war über viele Jahre im MNT-Zertifikatsbereich tätig und hat die VHS- und Verbundstatistik konzipiert und realisiert. In den letzten Jahren war er Leiter des Informationszentrums Weiterbildung und des Programms Strukturwandel der Weiterbildung. Gerhard von der Handt (1976–2007) war der Spezialist für Fremdsprachendidaktik im Institut. Anfangs entwickelte er das Zertifikatsprogramm mit und koordinierte jahrelang im Rahmen der Prüfungszentrale die bundesweit stattfindenden Prüfungen.

Für die Zeit ab den 1990er Jahren wurde Richard Stang befragt, der für kulturelle Bildung und Mediendidaktik eingestellt wurde. Zusammen mit dem Direktor Ekkehard Nuissl und dem ersten Redakteur der DIE Zeitschrift, Herbert Bohn, entwickelte er deren Konzept. Und für die Zeit nach 2000 äußern sich Stefanie Hartz und Brigitte Bosche, beide auf Projektstellen mit den Schwerpunkten Qualitätsentwicklung und -testierung befasst. Sie arbeiteten entscheidend an der Realisierung und Evaluation dieses für Weiterbildungseinrichtungen geschaffenen Instruments mit. Zum Abschluss erinnert sich Eberhard Lämmert schriftlich aus dem Blickwinkel des Kuratoriumsmitglieds an den „Weg der Pädagogischen Arbeitsstelle zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung“ für den Zeitraum 1975–1996.

Johannes Weinberg, PAS-Mitarbeiter 1964–1971

Die Aufgaben am Anfang waren auf der einen Seite formal definiert. Ich sollte mich um die internationale Erwachsenenbildung kümmern ... dadurch war die Stelle zustande gekommen ... Inhaltlich habe ich dann erst einmal vier Wochen lang den Leiter der Heimvolkshochschule Göhrde vertreten als Lehrer in den Erwachsenenbildungsseminaren für afrikanische Erwachsenenbildner. Weil der Siegfried Gerth lag mit einer schweren Infektion in der Isolierstation im Krankenhaus in Dannenberg und konnte das Seminar nicht halten. Damit hat die Arbeit angefangen ...

Und dann in der PAS bin ich in der ersten Zeit mit Arbeitsplananalysen beschäftigt gewesen und mit dem Auftrag, mich speziell in pädagogische Fragen der Erwachsenenbildung einzuarbeiten. Für die Beilage zur Zeitschrift „VHS im Westen“ habe ich eine Arbeitsplananalyse zum Thema Sprecherziehung in den Arbeitsplänen von Volkshochschulen gemacht.

Aus der engen Zusammenarbeit zwischen Tietgens und mir ist mir jetzt unmittelbar präsent: Tietgens und ich haben angefangen, uns intensiv mit der Frage zu beschäftigen, welche bildungssoziologischen und bildungspsychologische Fragen eigentlich wichtig sind in Ergänzung zu der Strzelewicz-Raapke-Schulenberg-Untersuchung. Dafür hat Tietgens praktisch als Basis das Beiheft zur Kölner Soziologie und Sozialpsychologie benutzt, in dem unter anderem der Aufsatz von Basil Bernstein über die Schichtabhängigkeit der Sprache stand. Tietgens hat dann das Gutachten für den Großstadttag „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschulen“ verfasst ... Die gesamte Thematik des Lernens hat uns beschäftigt. Es sind vor allen Dingen die Sprachprobleme des Lernens, der Zusammenhang von Lernen und sozialer Interaktion gewesen, die von uns ständig zum Thema gemacht wurden.

Und ich denke, dass das zu dieser Zeit wichtig war ... Ich habe dann aus England und aus den USA englischsprachige Literatur mitgebracht und habe diese ganzen Probleme der Sprachabhängigkeit der Kommunikation in Lehr-Lern-Situationen mit Erwachsenen bearbeitet und Aufsätze in Sammelbänden geschrieben. Das war eine wichtige Grundlagenproblematik.

Ich habe hauptsächlich in der Eysseneckstraße 6 gearbeitet ... In diesem Gebäude wurde auf mehreren Stockwerken gearbeitet. Angefangen im Keller, wo die ersten Fotokopiergeräte standen, bis unter das Dach, wo Hans Matzat in der Woche nicht nur arbeitete, sondern auch schlief, war das Haus angefüllt mit Menschen, die sich ständig über den Weg liefen und die sich auch kannten. Es gab auch einen Studenten, der die DVV-Statistik machte, der dort wohnte. Das war Claus Rolshausen, später Soziologieprofessor in Osnabrück. Insofern war das Dienstgebäude, wenn man so will, eine bewohnte Villa ... geprägt von einer Atmosphäre ... man war zwar nicht verwandt, aber man lebte den ganzen Tag über oder auch die ganze Woche über zusammen in diesem Haus ... Und ich denke, dass die Atmosphäre des sich ständigen Begegnens und der offenen Türen charakteristisch für diese Zeit war.

Volker Otto, PAS-Mitarbeiter 1970–1976

Angefangen habe ich in dem Haus in der Eysseneckstraße, einer Villa in wunderbarer Lage. Die erste räumliche Erweiterung musste vorgenommen werden, weil das Haus für zehn oder elf wissenschaftliche Mitarbeiter zu klein geworden war. So hatte ich am Anfang einen Arbeitsplatz in der Bibliothek im großen Konferenzraum.

... Der große Umzug in die Holzhausenstraße 21 war dann schon von mir mitzuorganisieren, wobei die Ausweitung des Stammes der PAS und der Projekte auch dazu führte, dass sehr schnell außer der Eysseneckstraße das Haus in der Wolfsgangstraße für Projektmitarbeiter, die Prüfungszentrale und Herstellung und Vertrieb mit Michael Hartlaub angemietet wurde. In diesem Gebäude in der Holzhausenstraße war die PAS über Jahrzehnte ansässig.

Mitte der 1970er Jahre spitzte sich die Situation der PAS zu, weil der Ausbau der PAS außerordentlich schnell und umfangreich war. Die Anzahl der Mitarbeitenden stieg in kurzer Zeit auf über 100 wissenschaftliche Mitarbeitende. Davon waren natürlich zwei Drittel Projektmitarbeiter. Bemerkenswert war die Dauer der Projekte, die war damals so bemessen, dass man heute nur davon träumen kann. Die ersten Projekte, die vom Bund finanziert wurden, waren auf sechs Jahre angelegt. Und das umfangreichste Projekt war das Zertifikatsprojekt, in dem Mary Bianchi im Sprachenbereich und Günter Hirschmann im MNT-Bereich die Grundlagenarbeit für den Ausbau der Zertifikate kompetent leisteten. Das Projekt war der Anfang der Prüfungszentrale, die dann als eigene Abteilung der PAS weitergeführt wurde.

Es war außerdem die Zeit mit zum Teil kontroversen Diskussionen mit den Landesverbänden der Volkshochschulen. Wobei uns das Wohlwollen der örtlichen Volkshochschulen sicher war. Diese enge Verbindung wurde aber von den Landesverbänden mit Argusaugen beobachtet, weil diese auch begannen, eigene Pädagogische Arbeitsstellen bzw. Dienstleistungseinrichtungen für die Volkshochschulen aufzubauen.

Ausgegangen ist man damals davon, dass die PAS ein Institut der Volkshochschulen sei. Es war aber den Agierenden, insbesondere Hans Tietgens und den Projektmitarbeitern des Zertifikatsprojekts und auch mir schon klar, dass sich das Institut für andere Träger der Erwachsenenbildung zu öffnen habe. Das Prinzip, primär für die Volkshochschulen da zu sein, wurde aber nachhaltig vertreten.

Detlef Kühlenkamp, PAS-Mitarbeiter 1971–1974

1973 kam zu dem Institut, das in der Holzhausenstraße seinen Hauptsitz hatte, eine Dependence in der Wolfsgangstraße hinzu. Dort war dann das Zertifikatsprojekt mit der Prüfungszentrale unter der Leitung von Hans Teichmann untergebracht. Das heißt, das Institut gliederte sich in unterschiedliche Arbeitsorte auf, die zwar nicht zu weit auseinander lagen, aber es entstand dann doch etwas wie das Bewusstsein der Holzhausenstraße und das der Wolfsgangstraße. Später gab es noch andere Dependancen in der Eschersheimer Landstraße, auch ein Büro in der Eysseneckstraße wurde beibehalten. Johannes Weinberg sagte damals, es sei heikel, Dependancen zu bilden; auch wenn man sich regelmäßig sähe, bildeten sich doch eigene Arbeitsstrukturen heraus. Und das war in der Holzhausenstraße und der Wolfsgangstraße auch so.

Was das Institut unter anderem zusammengehalten hat, das waren die Wochenkonferenzen. Hinzu kam: Damals wurden in der PAS von jedem Brief, von jedem Papier mehrere Durchschläge angefertigt ... ein Durchschlag ging in die Sachablage, einer in die Tageskopie und einer an Hellmut Doff, den Verbandsdirektor des Deutschen Volkshochschul-Verbands. Jeder Durchschlag wurde in einer Mappe gesammelt und alle wissenschaftlichen Mitarbeiter sollten den lesen, und das wurde auch gemacht ... Immer wenn einer ein Papier oder einen Artikel geschrieben hatte, bekam das jeder zu sehen.

Von den Arbeitsanforderungen her war die PAS für mich damals ein hochinteressanter Arbeitsort. Es war eine Mischstruktur von Wissenschaftlichkeit und Berufspraxis, man hatte es mit zahlreichen Gleichartigen zu tun, die an den Volkshochschulen ebenfalls interessante Arbeitsplätze hatten. Die Teilnehmenden in den Einführungsseminaren waren zum Teil älter als ich. Weil ich während meines langen Studiums sowohl Sozialwissenschaften als auch Geisteswissenschaften studiert hatte, war ich für beide Gruppen gesprächsfähig. Es gab nur wenige Naturwissenschaftler in den Einführungsseminaren ... für die wiederum war die sozialwissenschaftliche Perspektive so neu, dass alle außerordentlich kooperativ eingestellt waren.

Man lernte im Institut praktisch qua Osmose, weil man durch die Reisetätigkeit, durch die vielen Sitzungen und Konferenzen ... aber auch durch die Bibliothek ständig mitten drin war. Dadurch dass ich diesen Generalistenarbeitsplatz im Institut innehatte, hat beispielsweise die in der PAS legendäre Bibliothekarin Frau Kowalski mir wiederholt gesagt: Sie müssen alle neuen Zeitschriften durchsehen ... Sie müssen das machen, bei Ihrem Arbeitsplatz ... und sie hat darauf geachtet, dass alle neuen Zeitschriften auf meinem Schreibtisch landeten.

Albert Pflüger, PAS/DIE-Mitarbeiter 1971–2002

Mein Arbeitsschwerpunkt in den 1970er bis Anfang der 1980er Jahre war die Fortsetzung der Integrationsdebatte. Dafür haben wir einen Arbeitskreis gebildet von Fachleuten und Praktikern aus Volkshochschulen. Dort haben wir diskutiert, was wir konkret machen können. Da liefen z. B. einige kleine Projekte wie die Gestaltung des Grundkurses Wirtschaft, und das letzte war das Sekretärinnenprojekt.

Der zweite Bereich war das Treffen der Landesreferenten für berufliche Bildung. Das war zunächst eine selbstorganisierte Angelegenheit der Referenten. Das erste Treffen war sehr informell. Und dann habe ich über die PAS versucht, dem einen offiziellen Rahmen zu geben. Das heißt, wir haben dann eingeladen. Vorher hatte es Probleme gegeben, dass die Landesverbandsführten ihre Fachreferenten nicht loslassen wollten ... Auf diesen Treffen gab es eine Spanne zwischen den Leuten, die ganz nahe an Rahmenlehrplänen gearbeitet haben und den anderen, die stärker theoretische Überlegungen einforderten. Die wollten nicht einfach nur anpassen an die Arbeitswelt, sondern auch kritische Elemente mit einbauen. Die anderen haben einen Rahmen-

plan nach dem anderen produziert. Wenn irgendwo ein guter Kurs, z. B. Steno oder Schreibmaschine, gelaufen war, wurde der Arbeitskreis einberufen und dort die Curricula entwickelt. Und die wurden erprobt und abgesegnet und zum Schluss haben einzelne Landesverbände Zertifikate für berufliche Bildung erteilt.

Rosemarie Landsiedel, PAS/DIE-Mitarbeiterin 1971–2002

1971 hatte ich mich bei der PAS beworben auf eine Stelle, die in der Frankfurter Rundschau ausgeschrieben war. Da wurde eine Bibliotheks-Hilfskraft gesucht. Ich war zuvor sieben Jahre Hausfrau gewesen, hatte Maschineschreiben gelernt und suchte eine Halbtagsstelle. Nach telefonischer Voranmeldung bin ich dann mit etwas zitternden Knien zu meinem ersten Vorstellungsgespräch gegangen, wurde freundlich empfangen in der Holzhausenstraße und wurde – eigentlich zu meiner eigenen Überraschung – sofort engagiert.

Die Bibliothek war damals schon recht groß. Frau Kowalski, die Leiterin, arbeitete dort alleine und brauchte jemand, der die Karteikarten schrieb. Computer gab es damals ja noch nicht, für die Titelaufnahme wurden Karteikarten mit zwei Durchschlägen geschrieben. Das musste dann alles in die verschiedenen Karteikästen einsortiert werden. Irgendwie fand ich das faszinierend.

Die Atmosphäre damals in der Holzhausenstraße habe ich als sehr familiär in Erinnerung. Die Bibliothek war sozusagen ein zentraler Punkt, jeder Mitarbeiter hatte dort irgendwann irgendwas zu tun. Deshalb kannte ich bald alle, die im Haus arbeiteten.

Ich war 15 Jahre lang in der Bibliothek, die sich in dieser Zeit immer weiter vergrößert hatte. Der Bestand wurde größer, und es kamen weitere Mitarbeiter/innen dazu. Für meine Tätigkeit besonders wichtig war der erste Einsatz des Computers für die Titelaufnahme. Das muss so um 1980 herum gewesen sein, aber da bin ich nicht sicher. Das war für alle Beteiligten völliges Neuland und entsprechend mühsam, aber auch faszinierend. Immer wieder musste man etwas Neues dazulernen, und erst allmählich stellte sich heraus, dass die Arbeit dadurch erleichtert wurde.

Die Holzhausenstraße 21 war ein dreistöckiges Haus, neben der Eingangstür führte eine geschwungene Treppe in den ersten und den zweiten Stock. Man konnte sich vorstellen, dass es einmal eine herrschaftliche Villa gewesen war mit relativ großen Räumen, der Konferenzraum hatte nach hinten einen großen Balkon und hinter dem Haus war ein großer Garten, in dem wir einige Betriebsfeste gefeiert haben. Alles machte schon einen heftig genutzten Eindruck; nicht gerade heruntergekommen, aber von dem herrschaftlichen Eindruck war nicht mehr viel übrig geblieben außer der Größe der Räume und der schön geschwungenen Treppe ... es waren eben alles schlichte Büros geworden. Das Holzhausen-Viertel war schon immer eine der besseren Wohnlagen von Frankfurt und man konnte sich vorstellen, dass das Haus eine gehobene bürgerliche Vergangenheit hatte.

Die Bibliothek bestand, als ich 1971 anfang, aus drei Räumen. Einer davon wurde auch als Konferenzraum genutzt mit einem großen Tisch in der Mitte und Bücherregalen an den Wänden. Der eigentliche Hauptraum war daneben, vollgestellt mit Bücherregalen und zwei Schreibtischen. Im angrenzenden Raum, der etwa halb so groß war, war die graue Literatur untergebracht. Die blauen Schubladen-Kästen bedeckten, weil fast jeden Tag etwas dazu kam, nach und nach die gesamte Wandfläche. Denn alle Wissenschaftler, die irgendwo auf einer Konferenz, einer Tagung, einem Seminar gewesen waren, brachten Arbeitsblätter, Manuskripte und anderes Material mit. Außerdem stand in diesem Raum ein Arbeitstisch, der häufig von Studenten oder Volkshochschul-Mitarbeitern besetzt war, die unsere Präsenzbibliothek für ihre wissenschaftlichen Arbeiten nutzten und für die wir die entsprechende Literatur raussuchen mussten.

Weil sich der Bestand der Bibliothek ständig vergrößert hat, wurden nach und nach alle Räume im Erdgeschoss okkupiert. Die Büros mussten in die oberen Stockwerke ausweichen. Die Situ-

ation wurde zeitweise etwas problematisch: Wegen der hohen Gewichtsbelastung, aber auch wegen des U-Bahn-Baus in der Eschersheimer Landstraße, der die ganze Gegend in Mitleidenenschaft gezogen hatte, sah man plötzlich Risse in den Wänden, und es musste in Abständen immer wieder vermessen und überprüft werden, ob die Wände und Decken noch stabil genug waren. Schließlich wurden massive Stahlstützen unter dem Bibliotheksraum eingezogen, weil die Gefahr bestand, dass das Ganze einstürzt ... die Bücherregale waren ja auch mitten im Raum aufgestellt, es muss eine ungeheure Belastung gewesen sein.

Herbert Bohn, PAS/DIE-Mitarbeiter 1975–2001

HASA („Hauptschulabschluss für arbeitslose Erwachsene“) war ein Modellprojekt, mit dem ich 1975 angefangen hatte. Die erste Aufgabe bestand darin, 15 bis 20 Volkshochschulen aus dem Bundesgebiet herauszusuchen, die wirklich mitmachen, und sich an diesem Modellvorhaben beteiligen wollten. Dann haben wir in den Volkshochschulen jeweils Mitarbeiter rekrutiert, die eine Projektgruppe bildeten. Mit denen zusammen haben wir dann die ersten Materialien entwickelt.

Und wir sind jeweils in die einzelnen Städte gereist, wir sind also viel unterwegs gewesen ... Jeweils vor Ort haben wir mit den Leitern konferiert, organisiert und die notwendigen Dinge finanziell abgewickelt.

HASA lief zwei Jahre lang. Es war ein Erfolg. Es war das erste Mal, dass nicht nur Jugendliche auf einen Schulabschluss vorbereitet werden sollten sondern auch junge Erwachsene. Es war ein Novum, auch bildungspolitisch. Es war das erste Bundesprojekt, das sich speziell auch an Erwachsene richtete. Denn der Bund hatte und hat für den Sektor der allgemeinen Weiterbildung keine Kompetenz – das ist Ländersache. Aber als Modellprojekt durfte er das machen. Für das Bundesministerium für Bildung und Forschung war das ein Versuchsballon. Mitte der 1970er Jahre gab es zum ersten Mal Einschnitte auf dem Arbeitsmarkt, es gab nennenswerte Arbeitslosenzahlen. Und das Ministerium war stark daran interessiert, dass das ein Erfolg wurde ...

Tietgens war wie der Teufel hinter der armen Seele hinterher, dass seine Mitarbeiter nicht noch nebenbei promovierten ... Tietgens wollte keine Promotionen, denn das hätte er gegenüber dem Verband nicht vertreten können – dachte er damals jedenfalls ... Bis Mitte der 1980er Jahre war das Institut immer in der Zwickmühle zwischen Verbandsinstitut und wissenschaftlichem Laden. Es durfte nicht zu viel Wissenschaft betrieben werden, weil dann die Volkshochschulen nicht mehr mitgemacht hätten; es durfte aber auch nicht zuwenig Wissenschaft gemacht werden, weil sonst kein Geld aus Bonn mehr geflossen wäre. Das Bundesbildungsministerium war und ist nicht zuständig für die Praxis der Volkshochschulen. In dieser Zwickmühle musste Tietgens sich bewegen, das musste er austarieren ... Auf diesem Hintergrund kamen dann diese teilweise skurrilen Entscheidungen zustande.

Klaus Pehl, PAS/DIE-Mitarbeiter 1973–2005

Der Betrieb ist sich als Betrieb mit all seinen Organisationsstrukturen erst mit dem Wechsel in der Leitung von Tietgens auf Nuissl Anfang der 1990er Jahre bewusst geworden ... Natürlich war das Institut auch unter Tietgens ein Betrieb, und wir hatten auch mal mehr als 100 Mitarbeitende. Aber die Strukturen waren sehr isoliert, Projektgruppen und deren Belange haben das Arbeitsfeld bestimmt. Die Stammaufgaben waren sehr begrenzt auf bestimmte Dienste, wie z. B. die Mitarbeit an der Loseblattsammlung, dem Handbuch der Volkshochschulen.

Von 1973 bis 1986 war ich im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich des sogenannten Zertifikatsprogramms, einem Modellvorhaben des Bundes in mehreren Drei-Jahres-Phasen, beschäftigt. Ab 1976 war die Betreuung des MNT-Bereichs an VHS integriert. Die letzten Phasen der Modellvorhaben bezogen sich mehr auf die Belange des Fachbereichs als auf das Zertifikatsprogramm im engeren Sinn. Die Einbindung in die Institutsarbeit war, wenn ich das von heute aus betrachte, sicher ein Problem. Eine Einbindung in ein Gesamtprofil, in eine Gesamtaufgabe des Instituts war damals nur zu erahnen. Die Projektarbeit – besonders in einem solchen Großprojekt wie MNT – war stark geprägt durch die enge Verbindung mit Entwicklungsgruppen – also mit fachdidaktisch Interessierten aus der Wissenschaft und Experten aus der Praxis, den Kursleitenden und den HPM (Hauptberufliche Pädagogische Mitarbeitende) als Fachbereichsleitenden an den VHS.

Die Arbeit spielte sich in der Hauptsache in unterschiedlichen extern besetzten und vom Institut geleiteten Arbeitsgruppen ab, zum Beispiel in Arbeitsgruppen zur Entwicklung von Arbeitsmaterialien oder in Konferenzen, die Zertifikatsprüfungen vorbereitet und ausgewertet haben. Es bestand eine ganz starke Verbindung nach außen hin zur VHS-Praxis. Und es ist auch gelungen, die wenigen Experten aus der Wissenschaft, die sich um das Feld gekümmert haben, mit einzubinden.

Die Bindung an das Institut war eher locker und beschränkte sich für Projektmitarbeitende auf die gelegentliche Teilnahme an Institutskonferenzen und die Mitarbeit an der Dokumentation der Projekte in den Jahresberichten. Innerhalb des Projekts wurde die Arbeit durch die Projektziele und die starke Anbindung an die Praxis einerseits und an die spezifischen projektbezogenen Organisationsabläufe andererseits bestimmt. So waren Prüfungen anzubieten, es mussten Tests entwickelt und erprobt werden.

Damals gab es den Begriff der „Stammkonferenz“. Das waren Konferenzen, da nahmen nur die wissenschaftlichen „Stammmitarbeiter“, also die institutionell finanzierten Mitarbeitenden mit unbefristeten Arbeitsverträgen teil, und Projektmitarbeitende mit befristeten Arbeitsverträgen wurden zu einzelnen Terminen eingeladen oder waren im Fall von langjährigen „Großprojekten“ ständige „Gäste“. Die Unterscheidung zwischen Stamm- und Projektmitarbeitenden war damals nicht nur eine Sache in den Köpfen oder in den Arbeitsverträgen, sondern auch arbeitsorganisatorisch offensichtlich. Aus der Sicht der Projektgruppen war das eine ziemlich ferne Tätigkeit. Man hat sich nicht darum gerissen, in den Stammkonferenzen zu sitzen.

Den Projektmitarbeitenden war nämlich stärker an eigener Forschung und eigenen erfolgreichen Arbeitsergebnissen in der Praxis gelegen als an der Mitarbeit an unklaren Institutszielen. Unter Forschungsservice – einem Begriff, der in das Institut erst Mitte der 1990er Einzug hielt, als sich das Sitzland Hessen wie die Leitung sich stärker darum kümmerte, warum das Institut eigentlich auf der „Blauen Liste“ stand, konnte man sich anfangs nur Bibliothek, Archive und Statistik vorstellen. Was das darüber hinausgehend für Drittmittelprojekte sein könnten, galt es erst mal selbst zu definieren. Für die bisher praxisorientierten Drittmittelprojekte wurde zur besseren Argumentation für die WGL-Evaluation 1997 der Begriff der Forschungsentwicklungsprojekte „erfunden“.

Gerhard von der Handt, PAS/DIE-Mitarbeiter 1976–2007

Die Neuausrichtung des Instituts nach dem Leiterwechsel 1991 zu Ekkehard Nuissl war für mich eine Umstellung gewesen. Im Nachhinein kann ich sagen, ich habe von wenigen Umstellungen so profitiert wie von dieser. Das hat mir gut getan, dass ich aus dem bevorzugten Praxisfeld, den Volkshochschulen, herauskam und stärker theoriebezogen arbeiten konnte.

Es änderte sich nämlich nicht nur die Klientel. Es galt auch, da hat Herr Nuisl sehr stark Wert darauf gelegt, forschungsbezogener zu arbeiten. Das hatte auch zur Folge, dass ich meine Publikationstätigkeit erhöhte und stärker als vorher als Impulsgeber in Erscheinung trat ... Ich war gezwungen, mich in den wissenschaftlichen Diskurs hineinzubegeben und musste Abschied nehmen von der reinen Didaktik.

Ich habe mich konsequent in die Landschaft der Fachverbände hineinbegeben. So wurde ich Mitglied im Fachverband Deutsch als Fremdsprache und bin in den Vorstand gewählt worden. In dieser Funktion bereitete ich die Jahrestagungen vor. Ich konnte innovativ arbeiten und habe die europäischen Entwicklungen in den Sprachenverband getragen ... Es herrschte eine Aufbruchstimmung. Der Wechsel in den Arbeitsfeldern hat neue Seiten in mir geöffnet und geweckt. Eine Öffnung hin zu lebenslangen Konzepten fremdsprachlichen Lernens fand statt und ich arbeitete mich in die „Neuen Medien“ ein und bezog meine Arbeiten auch stärker auf Entwicklungen in der beruflichen Weiterbildung.

Die stärkere Orientierung an der Wissenschaft kann ich nachhaltig und emotional vertreten ... Ich glaube, dass letztlich auch die Volkshochschulen davon profitieren, wenn wir einen breiteren Blick haben und allgemeinere Entwicklungen in die Praxis vermitteln.

Richard Stang, DIE-Mitarbeiter 1993–2006

Mit den Volkshochschulen hatte ich vorher sehr wenig zu tun. Mit Erwachsenenbildung schon, über Fortbildung von Multiplikatoren. Von daher waren mir das Seminargeschäft und die Ansätze in der Erwachsenenbildung nicht unbekannt. Ich hatte in Marburg Diplompädagogik studiert und dabei besonders außerschulische Bildung und Medienpädagogik im Blick gehabt ... Das waren Aspekte, die ich mit in die Arbeit nehmen konnte.

Ich hatte die Idee, den Medienbereich hintenan zu stellen und mehr im Bereich der kulturellen Bildung tätig zu werden. Es war dann doch so, dass es im Medienbereich wenig Kompetenz im Haus gab und ich mich deshalb unter anderem auch um den Medienbereich gekümmert habe.

Im Bereich der kulturellen Bildung war durch den Tod von Müller-Blattau eine gewisse Vakanz der Stelle über eineinhalb Jahre eingetreten. Über die Stelle waren auch die Regelangebote für die Volkshochschulen organisiert worden, wie Fachkonferenzen oder die Sitzungen der Referenten der Landesverbände. Da gab es einen kleinen Bruch.

Meine erste Aktivität war, die Kommunikation mit der teilweise irritierten Praxis wieder aufzubauen. Es gab Kollegen, die hatten teilweise Arbeit investiert in die Vorbereitung für eine Fachbereichskonferenz, die dann nicht stattgefunden hatte. Darüber gab es Irritationen und die galt es auszuräumen ... Eine meiner ersten größeren Aktivitäten war es, den kulturellen Bildungsbereich wieder auf die Beine zu bringen und eine Positionierung dieses Bereichs innerhalb der Weiterbildung vorzunehmen. In den DIE-Materialien gibt es eine Dokumentation dazu.

Der zweite Aspekt, der sehr zentral war – was sicher auch meine Einstellung befördert hatte – es war eine Institutszeitschrift zur Erwachsenenbildung geplant. Dazu brachte ich eine gewisse Kompetenz mit. Ich hatte schon andere größere Publikationsprojekte realisiert und hatte auch bei der Zeitschrift „medien praktisch“ in der Redaktion mitgearbeitet.

Stefanie Hartz, DIE-Mitarbeiterin 2001–2003

Im Rahmen des LQW-Projekts (Lernerorientierte Qualitätsentwicklung) bin ich durch die gesamte Republik gereist und habe Einführungsveranstaltungen zum Vergleich von Qualitätsmanagementsystemen gehalten. Und wenn Praktiker, insbesondere aus dem Bereich der allgemeinen Weiterbildung hörten, dass ich Mitarbeiterin des DIE war, war ich immer sehr willkommen. Sie schätzten das Institut sehr auf dem Hintergrund dessen, was es tut. Sie sehen es auch als einen zentralen Bezugspunkt ihrer eigenen Profession ... Weniger bekannt ist das Institut in der Wirtschaft, bei der IHK und Einrichtungen der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung. Da war das DIE nicht die Primäradresse, da konnte man das DIE nicht verorten ... Wenn ich bei der IHK auftrat, bedurfte es schon einiger Ausführungen, von welcher Institution man kam, und welche Ziele und Aufgaben das DIE hat. Es gibt unterschiedliche Praxisbereiche. In den Einrichtungen, in denen das Institut bekannt ist, gab es sehr positive Bezugnahmen.

... Bei den Lehrstühlen ist das unterschiedlich. In Bochum war das immer eine zentrale Adresse und wurde als ein Institut wahrgenommen, mit dem man kooperieren könnte. Hier an der Universität in Tübingen, am Lehrstuhl von Josef Schrader, ist das natürlich auch so. Und ich habe bis zum 31. Mai 2007 in einem Kooperationsprojekt mit dem DIE gearbeitet. Wenn man das auf die Gesamtlandschaft betrachtet, da würde ich sagen, gibt es unterschiedliche Nähen und Distanzen. Ich für meinen Teil würde es mir sehr wünschen, wenn sich die Kooperation DIE und Universitäten fortsetzt. Ich halte das für beide Seiten für wichtig.

Die Universität kann den Draht nie so herstellen zur Praxis wie das DIE ... Und ich glaube, das DIE kann auf dem Hintergrund seiner Alltagsanforderungen nicht so intensiv in die Forschung eintauchen, wie das die Universität kann und da finde ich die gegenseitige Befruchtung und Kooperation wichtig ...

Ich habe zuvor sehr theorieorientiert gearbeitet ... Und was mir am DIE besonders deutlich wurde und was ich eine zentrale Anforderung finde, an der man immer scheitern kann, und was für mich richtungsweisend geworden ist, sind die Bedarfe und Belange der Praxis mit in Rechnung zu stellen. Ich glaube schon, dass man Grundlagenforschung braucht. Aber gleichzeitig gilt es die Praxis zu berücksichtigen, die oft weiter ist als die Theorie. Es gilt, sie in ihren Bedarfen sehr ernst zu nehmen und als Ausgangspunkt zu nehmen, aus dem sich Forschungsfragen generieren lassen. Das ist ein Eindruck der richtungsweisend war.

Arbeitsorganisatorisch habe ich viel gelernt. So war ich es als Stipendiatin gewohnt, ganze Tage zum Schreiben vor mir zu haben. Auf dem Hintergrund der vielen Termine, die man im DIE hat, habe ich es auch zu schätzen gelernt, wenn es auch nur zwei Stunden sind. Das finde ich zwar nach wie vor anstrengend. Aber ich würde sagen, ich habe es für mich ein bisschen aufbrechen können und kann auch kürzere Zeitfenster produktiver zum Schreiben nutzen ... weil der Alltag im DIE gar keine andere Möglichkeit zulässt.

Brigitte Bosche, DIE-Mitarbeiterin 2001–2007

Die internen Institutskonferenzen, die habe ich sehr unterschiedlich empfunden. Oftmals habe ich mir gewünscht, dass dort ein offeneres Klima oder eine größere Bereitschaft entsteht, Themen zu diskutieren. Das wurde auch von verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern so gesehen, es gab verschiedene Versuche, auch mal in Arbeitsgruppen zu arbeiten. Aber die Kommunikation finde ich optimierungsfähig.

Die Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen habe ich immer als einfach empfunden. Und auch dass die Kollegen sehr aufgeschlossen waren ... Ich habe sehr positive Erfahrungen gemacht, gerade mit älteren Kollegen, die schon lange im Institut waren, die sehr offen hilfsbereit

und sehr unterstützend waren. Was immer wichtig ist, wenn man neu ist in einem Institut. Mir ist die Kommunikation immer leicht gefallen.

Was die externe Kommunikation anbelangt, glaube ich, dass durch die langjährigen Anbindungen des Instituts an den Volkshochschul-Verband immer noch Erwartungen aus dem Praxisfeld Volkshochschulen an das Institut herangetragen werden, ein bisschen Lobbyarbeit für sie zu machen ... Da hat das Institut immer wieder vorsichtig sagen müssen, wir sind ein Forschungsinstitut und haben eine gewisse Neutralität einzuhalten. Da haben sich sicher viele aus der Praxis enttäuscht gefühlt ...

Die Kommunikationsmittel haben sich in der Zeit zwischen 2001 und 2007 sehr entwickelt ... Es wurden sehr viele Anstrengungen unternommen, verstärkt nach außen zu kommunizieren, was innen geforscht wurde und als Ergebnis herauskam. Die Homepage wurde überarbeitet, dann wurde dieses tolle Instrument Texte-online geschaffen – wo auch schnell und unbürokratisch kleine Texte veröffentlicht werden.

Eberhard Lämmert, PAS/DIE-Kuratorium 1975–1996

In das Kuratorium der PAS, dem ich dann 21 Jahre angehören sollte, kam ich durch einen Anruf Hellmuth Beckers in meinem fünften Jahr als Professor in Heidelberg. Nach Frankfurt wäre es nicht weit, und er könne mir nach allem, was wir in den späten 1960er Jahren in der in Grabenkämpfen erstarrten Hochschullandschaft Berlins ohne sichtbaren Erfolg unternommen hätten, nun ein kleines, von blitzgescheiten Leuten durchgesetztes, aber praxisnäheres Gremium verheißen, in dem die Bildung von morgen – und nicht nur die akademische – entworfen würde. Das Institut arbeite ohne Weisung, habe aber einen klaren Begriff davon, was Not tue und habe im Übrigen den Volkshochschul-Verband im Rücken.

So war ich einigermaßen vorbereitet auf das, was Hellmuth Becker beredt von mir erwartete. Entscheidend aber war, dass er dann den Namen von Hans Tietgens nannte. Tietgens und ich waren gemeinsam Schüler des Bonner Germanisten Günther Müller gewesen und von daher kannte ich ihn als einen ebenso beharrlichen wie ideenreichen Verfechter neuer Konzepte, aber auch als einen absolut zuverlässigen Studienfreund. Bei der Neubildung des Kuratoriums der PAS trafen wir dann am 29. April 1975 erneut als Freunde aufeinander und blieben es in diesem Gremium über das Ende seines Direktoriums hinaus.

Der Kreis, in den ich eintrat, war damals noch sehr übersichtlich. Die Arbeitsstelle hatte kaum mehr als zwanzig Mitarbeiter, und die meisten von ihnen nahmen, wenn nicht gerade Personalanlässen zu verhandeln waren, an den Sitzungen ihres Kuratoriums teil. Man saß im größten Raum der Bibliothek in einem offenen Oval ohne Tischbarrieren und hatte deshalb etwaige Akten zumeist neben den Füßen oder hinter sich in einem halbwegs freien Bücherbord. Das gab der Diskussion eine schöne Freiheit und minderte die Neigung zu langatmigen Grundsatzserklärungen, wengleich Tietgens schon damals ein Meister der vielgliedrigen, alles bedenkenden Kurzmitteilung war¹.

Das Kuratorium zählte damals zehn Mitglieder, die persönlich gewählt und darum, mit Ausnahme des Delegierten der Hessischen Landesregierung, nicht vertretbar waren, sowie zwei beratende Mitglieder, den Direktor der PAS und den Verbandsdirektor des DVV. Zum Vergleich: Das letzte Kuratorium vor der Umwandlung in ein selbstständiges Institut für Erwachsenenbildung zählte 1993 zehn Professoren verschiedener Disziplinen, zehn Vertreter der Volkshochschulen, davon

1 Vgl. die Fülle der jeweils aufgezählten Gesichtspunkte zu den Tätigkeitsbereichen der PAS im „Lagebericht des Direktors“ zum 5. Deutschen Volkshochschultag. In: Grundlagen zur Volkshochschularbeit (1971), H. 19, S. 44–48

sieben Leiter und Mitarbeiter einzelner Volkshochschulen sowie den Vorsitzenden und zwei Vertreter aus der Zentrale des DVV, mittlerweile vier Vertreter von Bundes- und Landesbehörden, und nach wie vor einen Vertreter des Deutschen Städtetages, dazu diesmal auch stimmberechtigt den alten und den neuen Direktor: eine stattliche Konferenz, die natürlich ihre strengen Regeln der Wortmeldung und einer Geschäftsordnung (und der Debatten darüber) bei Abstimmungen brauchte. Aber die PAS selbst besaß damals auch schon nahezu hundert Mitarbeiter.

Eine im Einzelnen phantasievolle und manchmal verwegene, im Ganzen aber sehr folgerichtige Entfaltung ihrer Arbeitsbereiche hat dieses Wachstum nach sich gezogen und gegenüber ihren Zuwendern auch mit sichtbaren Erfolgen gerechtfertigt. Unter den Gründen für diesen Erfolg sehe ich einen, der auch die Beratungen im Kuratorium, und selbst die offenbar unvermeidlichen „Selbstverständnis“-Diskussionen, für mich von vergleichbaren geistes- und sozialwissenschaftlichen Debatten bezeichnend abhob: Nirgends war man selbst beim kühnen Vorausentwurf von Projekten so rasch bei der Frage der Anwendung, und der Diskurs endete selten ohne eine gehörige Differenzierung der Anwendungsbereiche. Die Praktiker in dieser Runde waren – um einen Vergleich aus dem Tennissport zu wagen — Meister in der Ball- Rückgabe in die jeweils andere Ecke, und sie zwangen so den Partner zu raschem Stellungswechsel, um im Spiel zu bleiben. Punkten konnte dabei mal die eine oder der andere, und oft genug erst nach einem längeren Schlagabtausch.

Einen nicht geringen Anteil am Gelingen dieser keineswegs eintönigen Partnerschaft unter den Mitgliedern des Kuratoriums hatten früh und auch später die Vertreter der zugewandten Bundes- und Landesministerien. Sie wirkten nicht nur von Fall zu Fall als kluge Bremsen, sondern waren oftmals mit wohlorientierten Vorschlägen diejenigen, die für drängende Vorhaben gangbare Wege erst erschlossen.

Dabei war es nicht zu übersehen, dass die Verbreiterung der Forschungsbasis, die Zunahme an öffentlichen Veranstaltungen und Seminar-Angeboten und auch die Präsenz sehr unterschiedlicher Experten im Kuratorium die anfangs naturgemäß starke Bindung des Arbeitprogramms an die Bedürfnisse der Volkshochschulen allmählich lockerte. Vor allem die Erweiterung des Forschungs- und Beratungshorizonts auf „Erzieher, ältere Menschen, Arbeitslose, Integration beruflicher und politischer Bildung“² und das Anwachsen der Taschenbuchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ deuteten Spannungen an, die dem wachsenden Selbstbewusstsein, der öffentlichen Anerkennung und den zunehmenden Auslandskontakten der Arbeitsstelle durchaus entsprachen. Nicht dass die Zuarbeit für die Volkshochschulen vernachlässigt wurde! Sie erweiterte sich vielmehr auch auf Informationsbroschüren und die Beratung nebenberuflicher Mitarbeiter und um neue Sparten von Unterrichtsmaterialien.

Ausgiebiger und intensiver als bisher galt die Aufmerksamkeit den neu hinzugetretenen Medien und damit auch der Entwicklung von Selbststudienmaterialien. Immer stärker lastete auch auf dem stark angewachsenen Kuratorium der Eindruck, den der Jahresbericht von 1993 am Ende deutlich ausspricht: Eine „teilweise rasante Entwicklung in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung“ dränge zu einer neuen Organisationsform des Instituts, in der Dienstleistung und Forschung umsichtiger und vor allem längerfristig zu planen wären. Zum Vorfechter für eine neue Verfassung des Instituts wurde dann Tietgens' tatkräftiger Nachfolger Ekkehard Nuissl von Rein. Dass dieses Vorhaben aussichtsreich verfolgt und schließlich durchgesetzt werden konnte, ist noch vor der Empfehlung des Wissenschaftsrates allerdings auch einem Mitglied und auch stellvertretenden Vorsitzenden des Kuratoriums zu danken, an das ich mich besonders gern erinnere: dem Vertreter des Bundesministeriums für Wissenschaft und Bildung, Dr. Michael Hirsch. Seine immer behutsamen, dabei aber nachhaltigen Eingriffe in die Diskussion und sein politischer Weitblick haben den Schritt zum selbstständigen „Deutschen Institut für Erwachsenenbildung“ unterstützt.

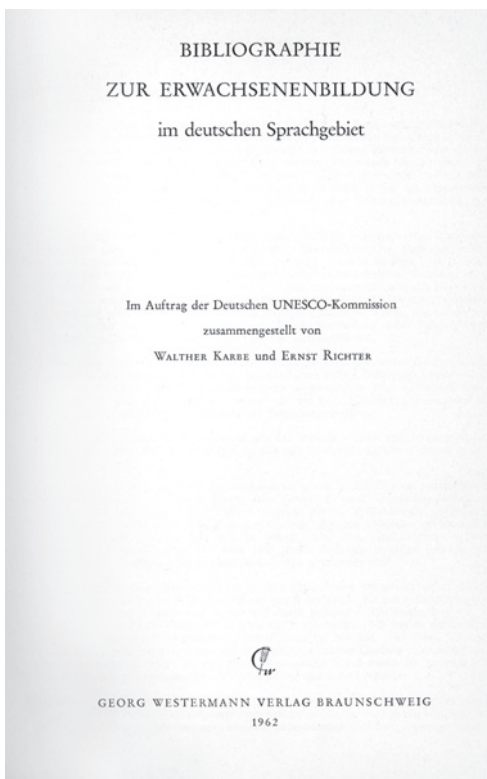
Impulse aus dem DIE

In seiner Geschichte hat das DIE viele innovative Impulse in der Weiterbildung gesetzt. Beispiele, die im nationalen und auch im internationalen Maßstab die Netzwerkfunktion, Nutzerorientierung und Wissenschaftlichkeit des DIE vorstellen, werden nachfolgend kurz skizziert.

Bibliothek

In den Gründungsdiskussionen des Instituts 1957 wurden die „Einrichtung einer Dokumentensammlung (Archiv)“ und die „Einrichtung einer Arbeitsbibliothek“ an erster und zweiter Stelle als Hauptaufgaben des Instituts festgehalten – der Bedarf war offenkundig. Dass daraus die größte deutsche Spezialbibliothek der Weiterbildung mit mehr als 70.000 Büchern und mehr als 230 laufend gehaltenen Fachzeitschriften entstehen würde, deren Titelaufnahmen heute über FIS-Bildung und die großen virtuellen Bibliothekskataloge per Mausklick recherchierbar sind, war mit dem Begriff der „Arbeitsbibliothek“ kaum zu erahnen.

Schon zu Beginn stellte eine breit angelegte Bibliotheks-Systematik die Weichen für das interdisziplinär ausgerichtete Sammlungsprofil. Von Beginn an wurden die Titel „verzettelt“. Diese Verzettelung wurde dann im Rahmen der informationstechnologischen Entwicklungen Anfang der 1980er Jahre auch als Basis für eine tiefere schlagwortbasierte Erschließung, die schon in eine Datenbank eingespeist wurde,



1. Bibliographie zur Erwachsenenbildung (1962)

weiter genutzt und verfeinert. Das Institut beteiligte sich am Dokumentationsring Pädagogik, der u. a. 1986 einen gemeinsamen Fachthesaurus Pädagogik erstellte. Aus dieser Vernetzung ging das Kooperationsprodukt FIS-Bildung hervor, heute Teil der großen Portale Infoconnex und Vascoda.

Seit 1962 wurde aus den Titelaufnahmen die Bibliographie zur deutschsprachigen Erwachsenenbildung generiert, die heute in Form einer thematisch gegliederten Liste von Neuerscheinungen als kostenloser Online-Service für die Fachöffentlichkeit – mit einem besonderen Schwerpunkt auf der internationalen Literatur – fortgeführt wird. Als Rechercheinstrument wird die Literaturdatenbank, wie die Statistik der *visits* des Web-OPACs ausweist, stark von den unterschiedlichen Nutzergruppen des DIE angesteuert.

Volkshochschulstatistik

Weitsichtig wurde schon bei Institutsgründung eine Statistik geplant – lange vor der „realistischen Wende“ der Bildungsbereiche Ende der 1960er Jahre. In der Einleitung zur 45. Folge werden die Leistungen wie folgt skizziert: „Die Volkshochschulstatistik dokumentiert die wichtigsten Fakten aus dem Arbeitsjahr 2006 in Form von kommentierten Tabellen. Die Beschreibungen nehmen auch Bezug auf vorangegangene Untersuchungen, so dass Tendenzen in der Entwicklung der Volkshochschulen deutlich werden. Im Einzelnen finden sich Informationen zu institutionellen Merkmalen, Finanzierung, Personal, Kooperationen, Programmbereichen/Fachgebieten, Veranstaltungsformen, Teilnehmenden und Beteiligung.“

Schon in der Gründungssatzung des Instituts 1957 wurde die Auswertung der Volkshochschulprogramme zur Durchdringung der Realität der Weiterbildungspraxis als eine zentrale Daueraufgabe benannt. Seit 1962 wertet das Institut die Daten der Volkshochschulen alljährlich systematisch aus und bietet diese Auswertungen als Servicepakete dem Träger an. Das Institut verfügt damit über eine langjährig entwickelte und sich ausdifferenzierende Kompetenz und über eine unvergleichliche Datenbasis auch für Längsschnittstudien der Weiterbildungsforschung und anderer Nutzergruppen. Verändert haben sich im Laufe der Jahre die Erfassungstiefe der statistischen Angaben, der Umfang der erfassten Volkshochschulen – heute sind es 99 Prozent – und die einzelnen Servicepakete, die aus der Statistik für unterschiedliche Nutzergruppen vom DIE elektronisch generiert werden können. Die Printversion ist durch eine kostenlose Online-Fassung abgelöst worden.

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Die Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ (TuP) ist die traditionsreichste der DIE-Publikationsreihen. Seit 40 Jahren trägt sie wesentlich zur Konstituierung der Erwachsenenbildungswissenschaft bei. TuP wurde 1967 durch Hans Tietgens begründet und erschien nacheinander in den Verlagen Westermann, Klinkhardt und W. Bertelsmann und umfasst mittlerweile mehr als 110 Bände.

In den Anfangsjahren wurden in TuP zentrale Beiträge aus der internationalen Diskussion nach Deutschland importiert. Später entwickelte sich TuP zum einschlägigen Publikationsort für hiesige empirische und konzeptionelle Studien der jungen Disziplin Erwachsenenbildungswissenschaft. Von A wie Arnold bis Z wie Zielgruppe bildet die Reihe das Spektrum relevanter Autoren und Themen ab – und das im handlichen Taschenbuchformat.

Die Bände der Reihe TuP tragen zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn bei, machen Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung der Wissenschaft und einer größeren Fachöffentlichkeit zugänglich. Sie holen, wo es weiterführend ist, die internationale Diskussion ein. Zielgruppen sind primär Wissenschaftler/innen und Studierende, über das „Große DIE-Abo“ und darüber hinaus werden auch interessierte Praktiker erreicht. Damit gelingt dem DIE so etwas wie eine Wissenschaftsbasierung erwachsenenpädagogischen Handelns.

Zertifikatsprogramm und Prüfungszentrale

Die Zertifikate stellten Anfang der 1970er Jahre eine „Revolution“ dar: weg von der anekdotischen Text- und Themenwillkür und dem Grammatikkanon hin zu einer adressatenorientierten Auswahl sprachlicher Kommunikationsmittel und der Beschreibung angemessener methodischer Verfahren, umgesetzt in den modellhaften Unterrichtsmaterialien. Das Zertifikatsprogramm hat das Sprachenlernen in der Weiterbildung grundlegend und nachhaltig beeinflusst. Von Anfang an (erste Tests im Jahre 1968) wurden von dem *Baukastensystem der Zertifikate* in erster Linie die *Tests* wahrgenommen. Diese stellten zwar eine wichtige Innovation dar: die ersten erwachsenenspezifischen Leistungsnachweise auf der Basis valider, objektiver und reliabler Tests; zum System gehörten jedoch als mindestens genauso wichtig die curricularen Grundlagen in Form von Lernzielbroschüren, die mehrfach dem neuesten Stand der Fremdsprachendidaktik angepasst wurden.

Die Prüfungszentrale war integraler Bestandteil der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Im Zusammenhang mit der rechtlichen Verselbstständigung der PAS

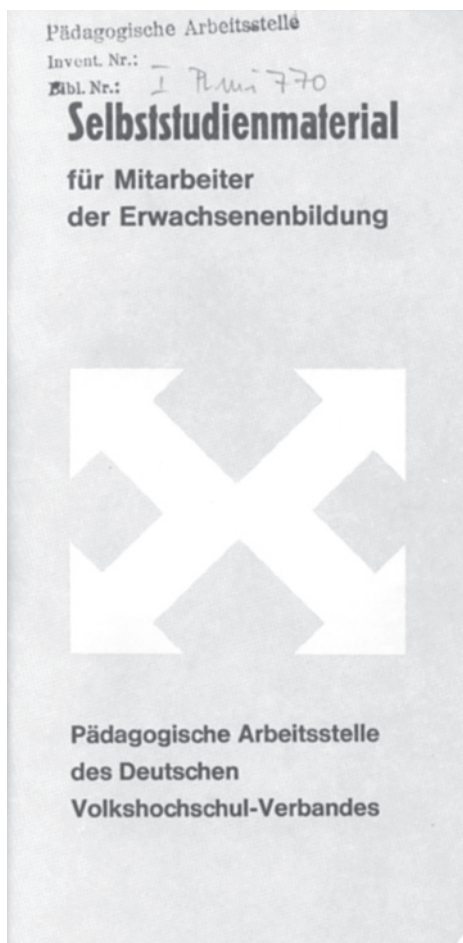
wurde die Prüfungszentrale 1997 als eigenständige „WBT Weiterbildungs-Testsysteme gGmbH“ konstituiert (mit den Gesellschaftern DVV und DIE, ab 2002 ist der DVV alleiniger Gesellschafter). 2006 erfolgte eine weitere Umbenennung in „telc GmbH“.

Studientexte für Erwachsenenbildung

Anders als beispielsweise die Rechtswissenschaften oder die Medizin verfügen die Erziehungswissenschaften, insbesondere die Weiterbildung, nicht über sogenannte Standardliteratur, die für die wissenschaftliche Disziplin oder die Profession identitätstiftend ist. Ein jeder Jurist weiß, dass er gut beraten ist, sich in Fragen zum Bürgerlichen Gesetzbuch auf den „Palandt“ zu beziehen. Doch wie geht es einer pädagogischen Fachkraft, die sich beispielsweise einen Überblick über Qualitätsmanagementfragen verschaffen will? Sie findet eine Fülle unterschiedlichster Materialien und Veröffentlichungen zum Thema und steht zunächst vor der Aufgabe, diese Fülle zu sichten, zu sortieren und zu gewichten.

Mit den Studientexten für Erwachsenenbildung hat das DIE eine Buchreihe ins Leben gerufen, die hier Erleichterung schafft und einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung bzw. professionellen Verständigung im Feld leistet. Diese bedarf insofern Unterstützung, als die im Handlungsfeld Weiterbildung Tätigen aus sehr unterschiedlichen fachlichen Qualifikations- und Ausbildungskontexten kommen.

Das Konzept der Studientexte ist einfach: Bezogen auf ein spezifisches Thema (z. B. Kompetenzen,



Werbebrochure SESTMAT (1975)

Mediendidaktik, Qualitätsmanagement oder Politik und Recht) wird jeweils Grundlagenwissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis in didaktisch aufbereiteter Form verdichtet. Die Texte, die allesamt als Selbstlernmaterialien konzipiert sind, erlauben es, das behandelte Thema im Gesamtkontext der Weiterbildung zu verorten, aktuelle Bezüge zum geführten Diskurs in Wissenschaft, Praxis und Politik herzustellen sowie theoretische Zugänge und Begründungen nachzuvollziehen. Damit gehen von den Studientexten – ganz im Sinne Identität stiftender Standardwerke – wichtige Impulse bei der Sozialisierung von Studierenden und neuen Fachkräften im Feld aus. Gleichzeitig werden Sie auch für die Selbstvergewisserung von bereits erfahrenen Fachkräften genutzt. Für den Erfolg der Studientexte sprechen erfreuliche Verkaufszahlen, die eine Verbreitung von bis zu 2.000 Exemplaren pro Jahr belegen.

Die Erstellung und Verbreitung von Studienmaterialien am DIE kann bis in die Mitte der 1970er Jahre zurückverfolgt werden. Unter dem Label SESTMAT – Selbststudienmaterialien für pädagogische Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung veröffentlichte die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 24 Studieneinheiten, die zentrale Themen für jene Adressaten aufbereiteten, „die sich bisher noch nicht ausdrücklich mit den Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erwachsenenbildung befasst haben und ... den institutionellen Bedingungen ihrer Arbeit wenig vertraut sind“. Die aktive Gestaltung der Professionalitätsentwicklung durch Veröffentlichung hat also Tradition und Kontinuität am DIE.

Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen

Das Projekt „Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen“, das im DIE im April 2000 begonnen wurde, hat eine lange Vorgeschichte; seit Anfang der 1990er Jahre hatte das Institut das Qualitätsthema intensiv bearbeitet, wissenschaftlich begründet und in Fortbildungen und Diskussionsveranstaltungen differenziert. Mitinitiiert und angetrieben insbesondere vom damaligen Vorstandsmitglied des DIE, Klaus Meisel, konzentrierte sich die Qualitätsdiskussion in den Einrichtungen der Weiterbildung und in der Qualifikation des Personals beim DIE.

Das im Jahr 2000 begonnene Projekt befasste sich insbesondere mit der Qualifizierung von Qualitätsentwickler/inne/n, begründet durch die Notwendigkeit, dem Personal in den Bildungseinrichtungen einen angemessenen feld- und professionsspezifischen Support zur Verfügung zu stellen. Die Qualifizierung besteht aus einem integrierten Konzept von Fortbildungen, Praxisprojekten und



Klaus Meisel, hier bei einem engagierten Vortrag auf dem DIE-Forum 2006, hat in seiner Zeit als Direktor am DIE die Qualitätsdiskussion maßgeblich vorangetrieben.

Beratungen, das in ein Abschlusszertifikat mündet. Wichtige inhaltliche Elemente waren dabei das Durchführen und Evaluieren von Qualitätsentwicklungsprozessen in Form von Projektmanagement, Organisationsentwicklung, Moderation und Evaluation. Typisch für das DIE ist, dass diese zur wissenschaftlichen Begründung entsprechender Praxisfelder entwickelten Arbeiten auch wissenschaftlich begleitet wurden.

Bausteine des Projekts „Qualitätsentwicklung“ waren die Entwicklung eines Fortbildungsprogramms, das mittlerweile von vielen Beschäftigten der Weiterbildung besucht wurde, und die Erstellung eines Werkbuches, in dem schwerpunktmäßig Verfahren aufgezeigt wurden, wie angemessene Qualitätsmanagement-Systeme auf

der Grundlage des europäischen EFQM-Modells eingeführt und als Motor für Entwicklungsprozesse genutzt werden können.

Basierend auf diesen langjährigen Vorarbeiten entwickelte das DIE in BLK-Verbundprojekten 2003–2007 die „Lernerorientierte Qualitätstestierung für die Weiterbildung“ (LQW) mit, ein branchenspezifisches QM-Modell, nach dem inzwischen bereits über 500 Bildungseinrichtungen arbeiten.

Mehrere Publikationen, ein stark nachgefragter Studententext zum „Qualitätsmanagement“, Fortbildungen und die Weiterführung des Themas im Rahmen der nationalen Diskussion zum „European Qualification Framework“ kennzeichnen die Führungsrolle, die das DIE beim Qualitätsthema übernommen hat.

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Die „DIE Zeitschrift“ ist eine der wichtigsten Weiterbildungszeitschriften in Deutschland. Neben der Zeitschrift „Weiterbildung“, ehemals „GdWZ“, ist sie

das einzige, die ganze Weiterbildung fokussierende und Theorie und Praxis vermittelnde Periodikum in der Szene. Sie hat sich nach ihrer Gründung 1993 mit ihrem eigenständigen Profil sehr schnell im Feld etablieren können und erreicht nach einer Hochrechnung aus dem Jahr 2005 bei einer Auflage von knapp 1.500 Exemplaren rund 5.000 Leser/innen.

„DIE“ informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppe sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

„DIE“ ist keine Institutszeitschrift im engeren Sinne, also kein Produkt seiner Öffentlichkeitsarbeit. Ziel ist nicht, der Leserschaft das Institut und seine Aktivitäten näher zu bringen. Die Zeitschrift ist vielmehr mit dem Anspruch angetreten, dazu beizutragen „daß Praxis theoriegeleitet ist und daß sich eine eigene Wissenschaft von der Erwachsenenbildung entwickelt und konsolidiert“ (so Herausgeber Ekkehard Nuissl im Editorial der ersten Ausgabe IV 1993). Die Funktion ist also eine Doppelte: Erkenntnisse aus Erziehungs- und Bezugswissenschaften der Erwachsenenbildung sollen der Praxis nahegebracht und umgekehrt Praxis an Wissenschaft kommuniziert werden. Mit seinen mal aktuellen, mal grundlegenden, mal quer gedachten Schwerpunktthemen hat „DIE“ eine seismographische und zugleich steuernde Funktion für das Feld.

Die Leser goutieren dies: Eine Untersuchung im Jahr 2006 hat ergeben, dass von den Erwachsenenbildungs-Wissenschaftlern 83 Prozent „DIE“ lesen. Eine so hohe Reichweite erreicht keine andere Zeitschrift bei dieser Zielgruppe. Die DIE Zeitschrift zeigt Beharrungsvermögen in einem sich schnell wandelnden Umfeld. Dies belegt die weitgehende Beibehaltung des redaktionellen Konzepts von 1993 mit ihren Kontrapunkten auf der Bildebene und einem reduzierten typografischen, intellektuellen Titeldesign. Mit diesen visuellen Botschaften hebt sich die Zeitschrift und mit ihr das Institut vom Mainstream der Publizistik für pädagogische und personalwirtschaftliche Handlungsfelder ab. Übrigens: Die Zeitschrift hieß „DIE“ in der Form des noch heute gültigen Logos, bevor das Institut Akronym und Logo für sich übernommen hat. Sie hat damit die Umbenennung des Instituts erleichtert und selbige in ein pädagogisches Reflexionsfeld eingeordnet, für das die Zeitschrift stand und steht.

Internationalisierung

Das DIE hat sich international zu einer zentralen Anlaufstelle für Fragen der deutschen Weiterbildung entwickelt. So wirkt es in internationalen Expertengremien der Europäischen Kommission mit (z. B. Grundtvig Working Group), erstellt Gutachten zu europäischen Projektanträgen, ist gefragter Partner für europäische Projekte.

Andere Institute im europäischen Raum, die ähnliche Aufgaben wie das DIE wahrnehmen, haben sich in den letzten Jahren unter Führung des DIE im „Consortium of European Research and Development Institutes for Adult Education“ (ERDI) zusammengeschlossen und koordinieren dort ihre Arbeit in verschiedenen Bereichen, z. B. bei Publikationen und Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Der wissenschaftliche Direktor des DIE war von 1998-2003 Präsident und ist jetzt Past-President. Seit 2003 ist Susanne Lattke, eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIE, Secretary General.

Ferner kooperiert das DIE mit weiteren internationalen Verbänden: European Association for the Education of Adults (EAEA) und European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Mit verschiedenen europäischen Universitäten – Florenz, Timisoara, Ostrava und Kopenhagen – bestehen institutionelle Rahmenverträge. Auf der Basis dieser Verträge entstanden Kooperationsprojekte, das wichtigste bislang die Entwicklung des „European Master in Adult Education“ (EMEA). Gemeinsam mit der Zhejiang Universität in Hangzhou gründete das DIE im Mai 2000 das Institut für Erwachsenenbildung der Zhejiang Universität (IEZU) mit dem Ziel, die Forschung und den gegenseitigen Austausch auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung in China und Deutschland zu fördern.

Auch mit seinen Länderporträts leistet das DIE auf europäischer Ebene einen Beitrag zur Transparenz und Kooperation im Bereich der Weiterbildung. Das „Porträt Weiterbildung Deutschland“ hat auf deutsch wie auf englisch – bereits in 3. Auflage weite Verbreitung gefunden.

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung

Seit 1997 verleiht das DIE im Zwei-Jahres-Rhythmus den „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“. Die Auszeichnung möchte neuartige und vielversprechende Ansätze in der Weiterbildung publik machen und einer breiten Öffentlichkeit zur Diskussion stellen. Die Form der Würdigung besteht aus Geldbeträgen und Publikationen, die bei den Unterstützern des Preises akquiriert werden, sowie in der öffentlichen Anerkennung und Bekanntmachung der Preisträger. Der Preis gibt der Weiterbildungspraxis ein bundesweites Forum für



Jury des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung (2001)

Innovationen in den Kursangeboten und ist seit seiner Gründung mit jeweils 80 bis 100 Bewerbungen eine begehrte Auszeichnung. Die Jury bestehend aus Wissenschaftler/inne/n und Praktiker/inne/n der Erwachsenenbildung arbeitet ehrenamtlich und mit induktiven, an den eingereichten Projekten entwickelten Kriterien. Alle Preisträger und Veröffentlichungen über den Innovationspreis sind auf der Institutshomepage einzusehen.

Aus Anlass der 1. Preisverleihung wurde das Ziel in der DIE Zeitschrift mit dem Schwerpunkt Innovation beschrieben: „Mit Ausschreibung und Verleihung dieses Preises können Konzepte und Modelle aufgespürt werden, die nicht unbedingt einer mainstream-Pädagogik folgen: So können auf den ersten Blick eher ungewöhnliche Angebote gerade solche methodischen und thematischen Anregungen enthalten, die auf andere Bereiche zu übertragen sich lohnt“ (E. Nuissl, in: DIE Zeitschrift 1/1997, S. 48). Die 1. Preisträger waren: „CAFE MONDIALI“ in Losheim am See, „Giftgrün-Zinnoberrot“ in Hamburg, „TU WAS“ in Grafing und „Qualitätsmanagement“ in Papenburg.

Im Rahmen der 5. Ausschreibung im Jahr 2005 wurde der Preis neu konzipiert. Erstmals wurden Kategorien vorgegeben, in denen die innovative Idee angesiedelt sein musste: Gender, Interkulturalität, Nachhaltigkeit und Qualität. Die aktuelle Ausschreibung für 2007 steht unter dem Thema: Aus Geschichte lernen.

Verbundstatistik

Der Wissenschaftsrat empfahl in seiner Überprüfung 1997 dem DIE einen trägerübergreifenden Ausbau der Statistik, basierend auf den Erfahrungen im Aufbau einer Datenbasis und in der Entwicklung eines Serviceangebots für Forschung, Bildungspolitik und Praxis auf lokaler und regionaler wie auf Länder- und Bundesebene.

Realisierungsmöglichkeiten wurden 1999 vom DIE in Fachkonferenzen mit den Dachverbänden der Weiterbildung – der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und der Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben – herausgearbeitet. Auf dieser Basis wurde ein Verbund gegründet und ein Projektantrag vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bewilligt. Der Verbund wurde durch Aufbauprojekte von 2000 bis 2006 gefördert. Langfristiges Ziel ist es, unter statistischem Blickwinkel ein Gesamtbild der Erwachsenenbildungspraxis zu gewinnen.

Alle im Verbund Weiterbildungsstatistik zusammengeschlossenen Weiterbildungsverbände haben sich auf einen gemeinsamen Kern von Erhebungsmerkmalen geeinigt. Er umfasst die wichtigsten institutionellen Daten, Personaldaten, Finanzierungsdaten und Veranstaltungsdaten. Das DIE veröffentlicht jährlich eine Auswertung der gemeinsamen Merkmale im PDF-Format.

DIE-Forum Weiterbildung

Vernetzung der unterschiedlichen Weiterbildungsakteure und ein attraktives Veranstaltungsformat prägen das seit 1998 jährlich stattfindende „DIE-Forum Weiterbildung“. Im Zentrum der Veranstaltung stehen thematisch sich verändernde aktuelle und zukunftsweisende Fragen zur Weiterbildung. Themen der letzten Jahre waren „Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe“ (2007), „Die (unvollendete) Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung“ (2006) und „Nachhaltigkeit in der Weiterbildung“ (2005). Die unterschiedlichen Nutzergruppen des DIE – Universität, Praxis, Verbände und Politik – sind jeweils gut vertreten.

Im Ausschreibungstext zum 1. DIE-Forum über Weiterbildungspolitik ist die Struktur der Veranstaltung exemplarisch beschrieben: „Mit seiner zweitägigen Veranstaltung zur Weiterbildungspolitik will das DIE einen bildungspolitischen Diskurs anregen und versuchen, Positionen und Strategien für eine zukunftsorientierte Weiterbildungspolitik in Deutschland in einem Forum von Praxis,

Wissenschaft und Politik zu entwickeln ... Außer Arbeitsgruppen wird es in kontroversen Podiumsdiskussionen mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Gewerkschaften um Gestaltungsaufgaben und um notwendige Handlungsbedarfe künftiger Weiterbildungspolitik gehen“ (DIE Zeitschrift I/98, S. 46).

texte.online

Mit dem qualifizierten Internetangebot „texte.online“ kann das DIE als „Pionier“ dieses für Publizierende und Nutzer/innen neuartigen Mediums und des Open-Access gelten. Entstanden ist texte.online als Teilergebnis aus dem Projekt ESPRID (Erwachsenenbildner/innen lernen selbstgesteuert und problemorientiert mit innovativen Dokumenten) in den Jahren 1998 bis 2000 und wurde danach vom DIE als dauerhafte Serviceleistung übernommen. Eine Datenbank mit Suchfunktionen für schnelles und präzises Finden und Abstracts erleichtern die konkrete Auswahl gewünschter Informationen. Heute stellt dieser Service mehr als 300 Texte kostenlos bereit und ist eine der am stärksten nachgefragten Angebote auf der DIE-Website.

Alle in texte.online veröffentlichten Beiträge werden bei der Sammlung Netzpublikationen der Deutschen Bibliothek und FIS-Bildung angemeldet. Durch die Vergabe von Creative-Commons-Lizenzen ist die Verbreitung und Verwendung der Dokumente verbindlich geregelt. Alle Manuskripte durchlaufen ein Begutachtungsverfahren durch die Redaktion am DIE.

Kosten-Leistungs-Rechnung und Programmbudget

1997 hatte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung beschlossen, dass alle Mitgliedseinrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft Programmbudgets einzuführen hätten. Voraussetzung für das Funktionieren von Programmbudgets ist eine aufgebaute und ausgearbeitete Kosten-Leistungs-Rechnung, mit der die entsprechenden Vorgänge und Positionen in Organisation und Haushalt des Institutes erfasst werden können.

Das DIE war von Anfang an in der Diskussion um Kosten-Leistungs-Rechnung und Programmbudgets engagiert und setzte sich dafür ein, diese Instrumente einer modernen Institutsorganisation mit Augenmaß einzuführen. Es beteiligte sich an dem Modellprojekt des Bundes zur Einführung von Kosten-Leistungs-Rechnungen, das in vier Leibniz-Instituten durchgeführt und im Jahr 2000 abgeschlossen wurde. Dabei entwickelte das DIE unter externer Anleitung und Beratung ein instituts-spezifisches Modell der Kosten-Leistungs-Rechnung und konnte, verbunden

mit einer neu eingeführten kaufmännischen Buchführung, die Transparenz und Steuerbarkeit des gesamten Instituts deutlich erhöhen. Aufbauend darauf führte das DIE als eines der ersten Institute der Leibniz-Gemeinschaft im Jahre 2002 die Programmbudgets ein, die seitdem die strukturelle Grundlage für alle Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Institutes bilden. Mit tatkräftiger und sachkundiger Anleitung durch den kaufmännischen Direktor, Hans-Joachim Schuldt, trugen die Programmbudgets



Hans-Joachim Schuldt, kaufmännischer Direktor des DIE, hat die Kosten-Leistungs-Rechnung am DIE etabliert.

wesentlich dazu bei, dass das Institut bis zur Evaluation im Jahre 2004 seine Organisationsstruktur, wie der Evaluationsbericht sagt, „im Rahmen von zwei Organisationsentwicklungsprozessen optimiert“ habe. Weiter heißt es, „die eingeführte Kosten- und Leistungs-Rechnung ist beispielhaft und wird zur internen Steuerung genutzt“.

Kennzeichnend für das DIE ist, dass es nicht nur intern die Kosten-Leistungs-Rechnung und die Programmbudget-Struktur optimiert, sondern dies auch zum Inhalt einer Arbeit im Weiterbildungsbereich macht: So erschienen zum Thema „Wirtschaftlichkeit“ Studientexte des DIE, und die Beratungsleistungen des Instituts zur Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen von Weiterbildungseinrichtungen waren für viele Einrichtungen in den Zeiten des organisationalen Umbruchs in den 1990er Jahren eine unverzichtbare Hilfeleistung.

Studienführer Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Das Online-Angebot für Studierende und solche, die es werden wollen, gibt einen Überblick über Studienmöglichkeiten im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Der Studienführer ist in dieser Form einmalig. Einerseits kann bequem nach Abschlüssen, Studiengängen und Personal, Studienorten sowie Bundesländern recherchiert werden. Andererseits ist er angereichert mit Informationen über Studieninhalte und geht damit weit über ein einfaches Verzeichnis hinaus. Wie die Webstatistik zeigt, wird der Service,

der auf eine 2002 von P. Faulstich und G. Graeßner durchgeführte Umfrage zurückgeht und jährlich im Herbst aktualisiert wird, von den Nutzer/innen gut angenommen: Seit seiner Einführung rangiert der Studienführer unter den Top Ten der meistaufgerufenen Seiten innerhalb der Internetpräsenz des DIE.

Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildungner/innen – QUALIDAT

Erstmals wird mit der Weiterbildungsdatenbank ein Recherchetool für die in der Weiterbildung Tätigen bereit gestellt, das träger- und regionenübergreifend aktuelle Weiterbildungsangebote online abbildet. Mit diesem 2006 gestarteten Service für die Weiterbildungspraxis wird ein Beitrag zur Qualifizierung des Weiterbildungspersonals geleistet und der Zielgruppe die eigene Professionalisierung erleichtert. Jeder private oder öffentliche Weiterbildungsträger, der Qualifizierungsangebote für Weiterbildungner/innen bereithält, kann diese nach entsprechender Qualitätsprüfung durch das DIE kostenfrei in die Datenbank einstellen.

Der durch dieses Projekt erreichte Nutzen liegt auf drei Ebenen: Für die Weiterbildungner/innen bietet diese Datenbank eine Dienstleistung für mehr Transparenz bzgl. der eigenen Fortbildungsmöglichkeiten. Für die Anbieter der Weiterbildungen bzw. die teilnehmenden Verbände eröffnet sich zum einen die Möglichkeit, sich einen systematischen Überblick über Angebote außerhalb der eigenen Institution zu verschaffen, zum anderen können sie dadurch, dass sie ihre Angebote einem breiten Adressatenfeld präsentieren, neue Teilnehmer/innen gewinnen. Das DIE schließlich nutzt die vorhandenen Daten, um erstmals empirisch gestützte Aussagen über forschungsspezifischen Fragestellungen, wie thematische Schwerpunkte der Angebote, Kosten, Dauer etc. machen zu können.

Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung

Forschungskooperation und vernetzte Theorieentwicklung sind die Ziele des von der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung und dem DIE 2007 gemeinsam initiierten Projekts. „Im Kern geht es um die Herausbildung grundlegender Forschungsansätze und gemeinsamer theoretischer Bezugspunkte, weil immer neue Modellversuche und praxisorientierte Projektansätze langfristigen Entwicklungsstrategien für die Forschungs- und Theoriearbeit im Wege stehen können“ (Joachim Ludwig).

Basierend auf den im „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ skizzierten Aufgabenstellungen für die Weiterentwicklung der Forschung, hat die Forschungslandkarte den Zweck, einzelne Forschungsprojekte mit zentralen Informationen abzubilden. Damit kann die Übersicht dazu dienen:

- vielfältige Forschungsaktivitäten von einzelnen und Gruppen konzeptionell einzuordnen
- sich über Relevanz und Priorität von Fragestellungen zu verständigen
- Kooperationen anzustoßen und einzugehen
- gegenüber möglichen Forschungsförderern ein deutliches Profil zu zeigen.

Die eingegangenen Projektmeldungen werden beim DIE gesammelt und in eine Datenbank eingepflegt. Die Datenbank ist auf der Homepage des DIE öffentlich zugänglich und bildet als Forschungslandkarte die Forschungsaktivitäten der Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung – einschließlich einiger Professuren aus Österreich und Schweiz – ab. Mit verschiedenen Suchanfragen können Überblicke zu Forschungsaktivitäten hergestellt oder spezifische Fragestellungen, Gegenstände oder Forschungsverfahren in einzelnen Projekten gesucht werden.

European Master in Adult Education

Der Bologna-Prozess – die Schaffung eines europäischen Hochschulraums – ist der Rahmen dieses Studienangebots. EMAE ist ein Masterprogramm, das auf Initiative von Ekkehard Nuissl von acht europäischen Universitäten aus sieben Ländern 2004-07 entwickelt wurde. Die Partner des Netzwerkes sind: Universität Duisburg-Essen, Deutschland (Kordinatorin); Ostravská Univerzita, Tschechische Republik; Danmarks Pædagogiske Universitet, Dänemark; Helsingin Yliopisto, Finnland; Technische Universität Kaiserslautern, Deutschland; Università degli Studi di Firenze, Italien; Universitatea de Vest din Timisoara, Rumänien; Universitat de Barcelona, Spanien. Studienziel im Masterprogramm EMAE ist die Qualifikation für Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in europäischen Kontexten. Die Studierenden eignen sich theoretisches Wissen und praktische Kompetenzen an, die sie befähigen, in spezifischen Feldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung professionell zu arbeiten. Eine Einschreibung in den Studiengang ist in Deutschland ab Wintersemester 2007/08 möglich. Voraussetzung für die Einschreibung ist ein erster akademischer Abschluss.

Eine Schwerpunktaufgabe für das DIE während der Entwicklung des Studiengangs war die Curriculumentwicklung. In diesem Rahmen entstand das Modul der internationalen Ringvorlesung, die mit führenden Professor/inn/en der europäischen Weiterbildung besetzt ist und als Kooperation mit dem DIE durchgeführt wird. Diese hochkarätige Veranstaltungsreihe dokumentiert das hohe Ausmaß an internationaler Vernetzung der *scientific community*. Innovativ ist die internetgestützte weltweite Online-Ausstrahlung der englisch gehaltenen Vorlesungen und die moderierte anschließende Plenumsdiskussion auch mit virtuellen Gästen.

Trendanalyse Weiterbildung

Das DIE hat 2007 mit großer Genauigkeit die erste Trendanalyse der deutschen Weiterbildung erstellt. Zwei Interessen waren dafür wegweisend und bestimmend:

- 1) Bedeutung und Umriss des deutschen Weiterbildungssystems sind gegenüber anderen Bildungsbereichen auch angesichts der Schwierigkeit darzustellen, dass Weiterbildung nicht über eine Vielzahl auswertbarer Daten verfügt.
- 2) Das DIE hat die Aufgabe, in den recht unübersichtlichen Weiterbildungsbereich ein Höchstmaß an Transparenz zu bringen.

Für die Trendanalyse hat das DIE zu Einzelfragen, die die Bereiche der institutionalisierten Weiterbildung in Deutschland betreffen, alle verfügbaren Datenquellen herangezogen und ausgewertet. Im Ergebnis zeigt die „Trendanalyse“ nicht nur Entwicklungen und Probleme des Weiterbildungsbereiches auf, sondern verweist auch auf gravierende Forschungs- und Datenlücken.

Die Trendanalyse gliedert sich in die drei thematischen Schwerpunkte: Institutionen, Lernen und System. Die jeweils aus dem erwachsenenpädagogischen Diskurs extrahierten Trendannahmen werden als Arbeitshypothesen aufgefasst, die – mit den relevanten Indikatoren – anhand der verfügbaren Datenquellen auf Nachweisbarkeit überprüft werden. Lassen sich dabei „Datenlücken“ feststellen, werden die Forschungsdesiderate aufgeführt. Lassen sich Trendannahmen empirisch nicht bestätigen bzw. legen die vorliegenden Datenmaterialien andere Schlüsse nahe, die zur Revision von bisherigen Trendannahmen drängen, wird dies ausgeführt. Das DIE beabsichtigt, die Trendanalyse – mit teilweise veränderten Fragestellungen – in Zukunft regelmäßig alle zwei Jahre zu erstellen.

Weiterbildungs-Monitor

Für das Jahr 2007 schätzen Weiterbildungsanbieter in Deutschland ihre wirtschaftliche Situation überwiegend positiv ein. Diese Einschätzung differiert je nachdem, über welche Finanzierungsquellen die Anbieter verfügen. Am besten geht es demnach den Weiterbildungseinrichtungen, die ihre Einnahmen hauptsächlich von Betrieben beziehen, verhaltener ist die Stimmung bei den Anbietern, die vor allem von öffentlichen Finanzierungsquellen abhängig sind.

Das sind Teilergebnisse der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und DIE durchgeführten WBMonitor-Umfrage 2007, an der sich mehr als 1.200

Weiterbildungseinrichtungen beteiligten. Angelehnt an den Geschäftsindex des Münchner Ifo-Instituts für Wirtschaftsforschung zeigt der „WBMonitor Klimaindex“, wie Weiterbildungsanbieter ihre aktuelle wirtschaftliche Lage sowie ihre voraussichtliche Situation in einem Jahr einschätzen.

Der WBMonitor versteht sich als Koordinator eines Informationsaustausches für und über die Weiterbildungslandschaft. Anbieter allgemeiner und beruflicher Weiterbildung werden bis zu zweimal jährlich zu aktuellen Themen sowie zu ihrer Geschäftsentwicklung und zu Trends bei ihrem Leistungsangebot befragt.

Die Weiterbildung ist ein dynamischer und heterogener Bildungsbereich, dessen Bedeutung stetig gewachsen ist und angesichts des demografischen und wirtschaftlichen Wandels weiter wachsen wird. Mit der kontinuierlichen Erhebung von Daten bei Weiterbildungsanbietern schließt der WBMonitor eine Lücke in der amtlichen Statistik. Durch diesen Service werden Informationen und Einschätzungen der Praktiker zu aktuellen Fragen und Problemen der Weiterbildung für Politik, Wissenschaft und die Branche selbst nutzbar gemacht. Der WBMonitor ergänzt damit aus anderen Erhebungen gewonnene Informationen um eine trägerübergreifende Sicht der Anbieter. Er liefert von unabhängiger, nicht kommerzieller Seite Informationen und Stimmungsbilder zu dem Arbeitsfeld allgemeine und berufliche Weiterbildung.

Zentrale Ergebnisse der Umfragen werden im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, in Fachzeitschriften und anderen Publikationen sowie im Internet einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Abschnitte und Einschnitte

So viele Jahre einer Institutsgeschichte verlangen – wie in einer Biografie – nach einer Strukturhilfe, am besten: einer verstehenden Einteilung in Phasen. Dies unternahm Hans Tietgens bereits Ende der 1960er Jahre, noch in großer zeitlicher Nähe zur Gründung selbst. Im letzten von ihm noch verantworteten Jahresbericht (JB) über das Jahr 1990 definiert Hans Tietgens für die damals 33 Jahre Institutsgeschichte sechs Phasen, „in denen jeweils Teilaufgaben im Mittelpunkt standen“ (JB 1990, S. 87). Nimmt man die letzten 17 Jahre hinzu, lassen sich drei weitere Phasen identifizieren. Diese „Phasen“ sind dabei jeweils definierbare Abschnitte der Institutsgeschichte, nicht notwendigerweise Einschnitte. Abschnitte definieren sich nach Schwerpunkten, Aufmerksamkeiten und Bewegungen, Einschnitte sind dagegen von existentieller Bedeutung.

Einschnitt 1957

Natürlich ist die Gründung einer Institution zunächst der wichtigste Einschnitt für sie. Die Gründung der PAS wurde durch den zweiten Deutschen Volkshochschultag 1956 angeregt. Ein entsprechender Förderungsantrag des Vorstandes des Deutschen Volkshochschul-Verbands fand die Zustimmung des Deutschen Bundestags. So konnte im November 1957 die PAS eingerichtet werden, die in den ersten Jahren aus Mitteln des Bundesministeriums des Inneren unterstützt wurde (Dies ging 1970 an den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft über). Die PAS hatte von vorn herein die Aufgabe, die pädagogische Arbeit der Volkshochschulen wissenschaftlich zu unterstützen, gliederte sich nach deren Fachbereichen und fügte zentrale Serviceaufgaben (Bibliothek, Archiv, Statistik) hinzu. Als zentrale kommunale Weiterbildungseinrichtungen, praktisch synonym mit Weiterbildung besetzt, hatten die Volkshochschulen ausreichend politisches Gewicht, um eine solche Institution zu schaffen – trotz föderaler Bildungshoheit der Länder.

1957 bis 1960: Hans Tietgens schreibt: „In der ersten Phase ging es vorrangig um eine Bestandsaufnahme ..., es wurden empirische Forschungsarbeiten unterstützt, ... ein dauerhaft brauchbarer statistischer Erhebungsbogen erarbeitet; es erschienen eine erste Bibliografie und eine historische Reihe. In dieser Zeit auch wurden erste Forschungsergebnisse bekannt gemacht und erste Arbeitsplan-Auswertungen vorgenommen“ (JB 1990, S. 88). Mit wenig Personal engagierte sich Willi Strzelewicz in dieser Zeit dafür, empirische Daten zu sichern und zu erheben, die Arbeitsstelle zu implementieren und bei den Volkshochschulen präsent zu machen, aber auch – über die Verbindung zu Universitäts-Seminar-Kursen und Aufträge für wissenschaftliche Arbeiten – die PAS im Wortsinne „einzurichten“. Die Zeit war reif: Erwachsenenbildung war in den Normalbetrieb übergegangen und begann sich als wichtiges Element gesellschaftlicher Teilhabe zu verstehen. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen

entstand, der mit seinem Gutachten von 1960 erstmals die Erwachsenenbildung in die Reflexion des Bildungswesens einbezog.

1961 bis 1966: Hans Tietgens schreibt: „Es war die Zeit, in der die Leiter-Konferenzen eingeführt wurden, das Berufsbild entstand und die Studenten-Seminare ihre eingespielte Form erhielten. Es fanden Verbands-Tagungen mit weitreichender Wirkung statt. Angeregt durch die Formel des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von der ‚Volkshochschule neuen Typs‘ wurden ‚Stellung und Aufgabe der Volkshochschule‘ beschrieben“ (JB 1990, S. 88). Natürlich wurde weiter an Archiv, Dokumentation und Statistik gearbeitet, aber, mit den Worten von Hans Tietgens: „Was in den vorausgegangenen Phasen im Vordergrund stand, ist dann zurückgetreten, aber in seiner Funktion nicht aufgegeben, sondern eher selbstverständlich geworden und zugleich unauffälliger gegenüber dem, was neu in die Wege geleitet wurde“ (JB 1990, S. 87). Die erste Göttinger Studie bestätigte die Rolle der Volkshochschulen in der Gesellschaft, ebenso wie das (damals noch geringe) Interesse an Weiterbildung. Schließlich, 1964, erschien Georg Pichts berühmte Artikelfolge „Die deutsche Bildungskatastrophe“ in „Christ und Welt“, später zusammengefasst als Buch. Natürlich beschränkte sich die Diskussion um den Notstand in Deutschland nicht auf das Bildungswesen; die Boomjahre der Nachkriegszeit waren vorbei, und die deutsche (so wie die gesamte westliche) Wirtschaft hatte sich zunehmend auf den globalen Wettbewerb insbesondere auch mit dem sozialistischen Block („Sputnik-Schock“) einzustellen.

1967 bis 1972: Hans Tietgens schreibt: „Die Wirtschaftskrise hatte einige Einschränkungen mit sich gebracht. Die Antwort der PAS war die Einführung eines Abonnements, die eine starke Verlagerung der Aktivitäten auf Veröffentlichungen mit sich brachte. Diese wurden ... über die VHS hinaus für die Erwachsenenbildung insgesamt konzipiert. Der auf die Wirtschaftskrise folgende Bildungsboom gab Impulse zu einer systematischeren Planung“ (JB 1990, S. 88). Es handelte sich um jene Zeit, in der Bildungsreserven ausgeschöpft („Katholische Mädchen vom Lande“) und die „Humanressourcen“ ausgebaut werden sollten. Um dies zu erreichen, wurden Bildungsprogramme aufgelegt, wurde aber auch versucht, Daten zum Bildungssystem insgesamt systematisch zu erheben. Die Stiftung Volkswagenwerk in Hannover profilierte sich damit, entsprechende Institute auf Zeit zu gründen: das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel (IPN), die Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung in Heidelberg (AfeB), das Deutsche Institut für Fernstudien (DIFF) in Tübingen sowie das Hochschulinformations-System in Hannover (HIS). Das IPN gehört heute ebenso wie das DIE und die Nachfolgeinstitution des DIFF, das IWM (Institut für Wissensmedien) zur Leibniz-Gemeinschaft. Die Arbeit der PAS (und ihres Leiters) konturierte sich

zunehmend als die eines Fachverlags für wissenschaftliche Publikationen zur Weiterbildung. Damit wurde auch dem Bedarf nach belastbaren Erkenntnissen über die Situation der Weiterbildung Rechnung getragen.

1973 bis 1979: Hans Tietgens schreibt: „Mit der vierten Phase sind Aufgaben der curricularen Planung in den Vordergrund gerückt. Das Zertifikats-Programm konnte ausgebaut werden ... Es folgte die didaktische Strukturierung zu einem Baustein-System ... In zahlreichen Projektgruppen wurde Kursmaterial erarbeitet, das in einer neuen Reihe ‚Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung‘ erschien. Die regelmäßigen Dienstleistungen wurden ausgebaut durch den Unterrichts-Mediendienst, den AFG-Lehrgangsdienst und den Literaturinformationsdienst ... Zum ersten Mal wurden auch die nebenberuflichen Kursleiter als Adressaten der PAS angesehen“ (JB 1990, S. 88). Der Deutsche Bildungsrat (1970) und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1973) hatten ein deutsches Bildungssystem skizziert, in dem Weiterbildung zur vierten Säule erklärt wurde. In rascher Folge wurden Weiterbildungsgesetze der Länder erlassen, Lehrstühle für Erwachsenenbildung an den Universitäten eingerichtet und Ausbaupläne – insbesondere für Volkshochschulen – erstellt. Die deutsche Weiterbildung pflegte jahrelang die Utopie, zu einem staatlich geförderten, strukturierten und verantworteten Bereich zu werden wie etwa die Schulen. Die PAS war daran – mit Blick auf die Volkshochschulen – stark beteiligt. Im Fokus standen Curricula, Materialien und Qualifizierung des Personals.

Einschnitt 1977

Mit dem Jahr 1977 wurde die PAS auf Beschluss der Ministerpräsidentenkonferenz in das Bund-Länder-Förderinstrument „Blaue Liste“ aufgenommen – ein schwieriges Tauschgeschäft, so der damals handelnde Ministeriale Axel Vulpus (vgl. Nuißl/Vulpus 2007), in dem es um unterschiedlichste Interessen von Ländern, Verbänden und Ressorts ging. DVV und PAS begrüßten diese Absicherung der institutionellen Finanzierung, ohne die Diskrepanz zwischen den Zielen des Förderinstruments (Gesamtstaatlichkeit, Forschung und Wissenschaft) und den Aufgaben der PAS (Verbandsbildung, Dienstleistungen für die Praxis) zu thematisieren. „Die ... Aufnahme auch der PAS in die sogenannte ‚Blaue Liste‘ und damit in die Reihe der von Bund und Ländern gemeinsam geförderten Institute hat für die Arbeit selbst keine Veränderungen erbracht“ (JB 1978, S. 3) heißt es lakonisch. Im Vorfeld der Evaluation durch den Wissenschaftsrat 1984 wiesen aber schon Signale auf das Problem der Passung zwischen Institutsrealität und Aufgabe der „Blauen Liste“ hin.

1980 bis 1984: Hans Tietgens schreibt: „Die fünfte Phase ist gekennzeichnet durch das Bemühen, der Forderung nach dem Ausbau der Weiterbildung als vierter Bereich des öffentlichen Bildungswesens auch dann Nachdruck zu verleihen, wenn Prioritäten auf anderen Ebenen der gesellschaftlichen Entwicklung zu liegen scheinen“ (JB 1990, S. 88). Es war geschehen: Auf Bundesebene (Regierungswechsel!) und in den Ländern (insbesondere Baden-Württemberg) wurden Weiterbildungskonzepte vorgelegt, die deutlich von der Idee eines

staatlich gestalteten Weiterbildungssystems abrücken, stark berufs- und qualifikationsorientierte Elemente in der Weiterbildung betonen und dabei von einem hohen Anteil von Marktregulierung ausgehen. Die Volkshochschulen als Protagonisten der öffentlich verantworteten (und finanzierten) Weiterbildung und die ihnen zu- und beigesellte PAS mussten das Ende ihrer Visionen realisieren. Die PAS konzentrierte sich auf das aufgebaute Zertifikatsprogramm, ein intensives Informations- und Dokumentationssystem, die Qualifizierung pädagogischer Mitarbeitender und die Beschäftigung mit bildungsbenachteiligten Gruppen, die auch in den marktorientierten Weiterbildungskonzepten der frühen 1980er Jahre als Aufgabe des Staates definiert worden waren.

1984 bis 1990: Die eigene Realität und Identität, nicht die der Volkshochschulen, hatte die PAS endgültig erreicht. Hans Tietgens schreibt: „Die sechste Phase ist mitbestimmt von der nach der Vereinbarung von Bund und Ländern erfolgten Überprüfung durch den Wissenschaftsrat ... Dieser hat der PAS bescheinigt, dass sie ‚sich als eine bedeutende Einrichtung für die Erwachsenenbildung und die Erwachsenenbildungsforschung ausgewiesen‘, dass sie ‚wichtige Impulse gegeben und oft die Funktion eines Katalysators übernommen‘ hat, ‚weil sie Gelegenheit und Anregung zur Flexion der Erwachsenenbildung gab‘ ... Die Vermittlungsleistung von der Forschung zur Praxis wurde positiv hervorgehoben, die von der Praxis zur Forschung sollte verstärkt werden“ (JB 1990, S. 88 f.). Kein Wort mehr über die Bewegung im Feld, die zunehmende Dominanz der beruflichen Weiterbildung, die wachsende Präsenz des Marktes, den härter werdenden Kampf der Volkshochschulen um ihre Führungsrolle in der Weiterbildung, die Probleme von Management und Organisationsentwicklung in den Volkshochschulen – und in der PAS.

1991 bis 1997: Ich übernahm 1991 die Nachfolge von Hans Tietgens. Deutschland war größer geworden, es gab einen ungeheuren beruflichen Bildungsboom in den fünf neuen Ländern der Republik. Die Volkshochschulen standen unter Profil- und Wettbewerbsdruck, Fragen des Managements, des Marketings und der betriebswirtschaftlichen Steuerung dominierten die Situation in den einzelnen Einrichtungen. Es kündigte sich eine erneute Überprüfung der PAS durch den Wissenschaftsrat an, wesentlich härter als 1984, da das Förderinstrument der „Blauen Liste“ durch den Zuwachs aus den neuen Ländern überlastet war. Bei der Amtsübernahme betonte ich, an die bewährten Leistungen der PAS anknüpfend, Traditionelles bewahren und Kontinuitäten sicherstellen zu wollen. Ich verwies aber auch darauf, „dass insbesondere in den letzten Jahren die Weiterbildung und ihr Bedingungsgefüge sich stark verändert haben, Inhaltsbereiche anders akzentuiert werden als früher, neue Personengruppen mit anderen Interessen ... wichtig werden“. Präsentations-, Kommunikations- und Produktionsformen der

PAS seien „bedarfsgerecht weiterzuentwickeln, Schwerpunkte der Institutsarbeit seien ... auf ihre Zeitgemäßheit zu überprüfen“ (JB 1991, S. 3). Im Folgejahr wurden Organisationseinheiten geschaffen, die sich nicht an der Fachbereichsstruktur der Volkshochschulen, sondern an der Aufgabenstellung des Instituts orientieren, die Projekte wurden in diese integriert. Eine Öffentlichkeitsarbeit, welche die Identität des Instituts betont (als „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung“) wurde aufgebaut, die Arbeit auf einzelne inhaltliche Schwerpunkte wie Fortbildung, berufliche Weiterbildung und internationale Aktivitäten konzentriert. Letztere stiegen mit der Definition von Bildungspolitik als Aufgabe der Europäischen Union sprunghaft an; ab 1993 war das DIE an immer mehr europäischen Projekten und Kooperationszusammenhängen, Verbänden und Programmen beteiligt. Auch bei der Gründung der Leibniz-Gemeinschaft als Zusammenschluss der Institute der „Blauen Liste“ beteiligte sich das Institut engagiert. Mit Blick auf die Evaluationskriterien wurde die Öffnung des Instituts für die gesamte Weiterbildung und die Wissenschaftsorientierung in diesen Jahren energisch betrieben. Dies betraf auch das Bewusstsein, die Kompetenz und das Selbstverständnis aller Beschäftigten im Institut – weg vom Gedanken einer „Volkshochschul-Institution“ hin zum Gedanken einer „Weiterbildungs-Institution“. Und nicht nur dies: eine Änderung des Gedankens einer „Service-Institution für die Praxis“ hin zum Gedanken einer „Service-Institution für die Wissenschaft“.

Einschnitt 1997

In seiner Evaluation befand der Wissenschaftsrat, dass die 13 Jahre zuvor empfohlene Selbstständigkeit gegenüber dem Rechtsträger DVV nicht ausreichend eingelöst und das Institut in eine eigenständige Rechtsform zu überführen sei. Für den DVV ein herber Verlust; „ein Kind verliert seine Eltern“ titelte der DVV-Vorsitzende Jüchter 1997 (nicht: „Eltern entlassen ihr Kind in die Selbstständigkeit“). In neuer Rechtsform, mit neuen Leitungsstrukturen, Aufsichts- und Beratungsgremien arbeitete das Institut ab 1998 weiter, konnte zielgerichtet an die Aufgabe des Förderinstruments „Blaue Liste“ gehen, für die gesamte Weiterbildung und mit Dienstleistungen für die Wissenschaft zu arbeiten.

1998 bis 2003: Die zweite Evaluation des Instituts durch den Wissenschaftsrat war 1997 erfolgt, sie hatte erwartungsgemäß zu der Auflage geführt, das Institut für die gesamte Weiterbildung zu öffnen, eine rechtliche und organisatorische Trennung vom Volkshochschul-Verband zu vollziehen und die Dienstleistungen stärker auf die Wissenschaft zu orientieren, ohne den Service für die Praxis aus dem Auge zu verlieren. In der Folge erhielt das Institut eine selbstständige Rechtsform unter Einschluss von Wissenschaft und Praxis aus unterschiedlichsten Feldern und agiert seither als wissenschaftliches Service-Institut der Leibniz-Gemeinschaft. Bezüge zu anderen Organisationen der Praxis der Weiterbildung verstärkten sich – allerdings nur langsam – die Zusammenarbeit mit Hochschulinrichtungen für Erwachsenenbildung intensivierte sich. Dienstleistungen für

die Praxis (etwa Statistik, Dokumentation etc.) wurden beibehalten, allerdings wurde das Zertifikationsprogramm als eigenständiges Institut verselbstständigt. Mit der Aufgabe des engen Bezugs zu einem sektoralen Organisationsbereich wie den Volkshochschulen „entgrenzte“ sich auch das Arbeitsfeld des Instituts, Schwierigkeiten der Konzentration auf Inhalte, Organisationen, Verfahren und Politiken wurden deutlich. Die Anforderungen an die Dienstleistungen eines zentralen Instituts für Weiterbildung, zuvor durch die Zugehörigkeit der PAS zum Volkshochschul-Verband, stiegen deutlich an. In seiner Bewertung bescheinigte der Wissenschaftsrat dem DIE, in sehr guter Verfassung zu sein, und empfahl, den eingeschlagenen Weg konsequent fortzusetzen. Mit der Konsolidierung klar strukturierter Organisationseinheiten, der Intensivierung der internationalen (insbesondere europäischen) Kooperation und der verstärkten Zusammenarbeit mit Hochschulen geschah dies auch. Die Freude an dem 1996 bezogenen, erstmals das gesamte Institut vereinigenden Gebäude in Frankfurt währte allerdings nur kurz: Das Institut zog 2002 im Kontext des Bonn-Berlin-Gesetzes von Frankfurt nach Bonn um.

2004 bis heute: Mit dem Umzug des Instituts nach Bonn war ein Umbruch in der Personalsituation zu verzeichnen, fast die Hälfte der Belegschaft wechselte. Das DIE konsolidierte seine neu eingeführte Kosten-Leistungs-Rechnung und führte Programmbudgets ein. Mit der Universität Duisburg-Essen wurde ein neuer Kooperationsvertrag geschlossen. Die Evaluation durch die Leibniz-Gemeinschaft im Jahre 2004 bestätigte erneut den hervorragenden Service des DIE, mahnte aber mehr eigene, insbesondere quantitativ-empirische Forschung (auch im Wettbewerb) an, ohne Umfang und Qualität der Dienstleistungen zu verringern und den Bezug zur Praxis zu reduzieren. Das inhaltliche Programm sei mehr zu fokussieren, die internationale Arbeit noch weiter zu verstärken. Das DIE verfolgt diesen Weg systematisch mit Blick auf die nächste externe Evaluation im Jahre 2011, in dem auch der Wechsel in der wissenschaftlichen Leitung des DIE bevorsteht.

nicht (Anlage C) erarbeitete der Senatsausschuss den Entwurf einer Senatsstehungsanfrage. Der Senat der Leibniz-Gemeinschaft hat die Stellungnahme am 15. Juni 2005 erörtert und verabschiedet. Er dankt den Mitgliedern der Bewertungsgruppe für ihre Arbeit.

1. Beurteilung und Empfehlungen

Der Senat schließt sich der Beurteilung und den Empfehlungen der Bewertungsgruppe an. Das DIE erbringt forschungsbasierte Serviceleistungen für die Erwachsenenbildung, die trägerunabhängig auf Wissenschaft, Praxis und Weiterbildungspolitik ausgerichtet sind. Seine forschungsbasierten Serviceleistungen sind für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung sowie für die Bildungspolitik unverzichtbar. Auch auf europäischer Ebene gewinnt es zunehmend an Bedeutung. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1997 hat das DIE größtenteils erfolgreich umgesetzt. Die Fortschritte seit der letzten Evaluierung werden positiv bewertet. Die Serviceleistungen werden als sehr gut beurteilt, Verbesserungspotential besteht jedoch hinsichtlich der Forschungsleistungen.

Die Einzigartigkeit des DIE ergibt sich erstens aus der Kombination von Service und Forschung. Zweitens trägt es zur nationalen und zunehmend auch zur europäischen Vernetzung der Erwachsenenbildung bei, sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch zwischen Wissenschaft und Praxis. Einerseits initiiert und fördert das DIE den Wissenstransfer von der Forschung in die Praxis. Andererseits identifiziert es den Forschungsbedarf der Praxis und vermittelt ihn an die Wissenschaft. Zielgruppenspezifische Publikationen und Informationsdienstleistungen, aktuellen Themen gewidmete Workshops, statistische Analysen, Beratungs- und Fortbildungsangebote bis hin zur Entwicklung exemplarischer Curricula sowie Forschungsprojekte in Kooperation mit den Hochschulen unterstützen diese Transferprozesse. Die einzelnen Serviceleistungen

¹ Ausführungsvereinbarung zur Rahmenvereinbarung Forschungsförderung über die gemeinsame Förderung von Einrichtungen der wissenschaftlichen Forschung (AV-FE)

Stellungnahme zum DIE

3

werden als qualitativ hochwertig und nutzergerecht ausgerichtet beurteilt; dies wird durch die kontinuierlich steigende Nachfrage nach verschiedenen Leistungen, z. B. Internetservice und Beratung, bestätigt.

Um sein Alleinstellungsmerkmal als forschungsorientierte Serviceeinrichtung in der Erwachsenenbildung fortzuentwickeln und seinen Beitrag zur deutschen und internationalen Erwachsenenbildung weiter zu steigern, sollte das DIE sein Forschungsprofil stärker konzentrieren. Hierzu zählt insbesondere, die inhaltliche Kohärenz der Programme zu erhöhen und eine institutsübergreifende konsistente Forschungsstrategie umzusetzen, die sowohl an die Bedarfsstruktur des Feldes als auch an die zentralen Fragestellungen der *scientific community* anschließt. Die am DIE dominierende anwendungsorientierte Forschung sollte stärker theoretisch fundiert werden.

Das DIE hat in den letzten Jahren Drittmittel in Höhe von durchschnittlich ca. 50 % seines Ge-

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke ist Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1973–1980 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der PAS/DVV.

Kontakt: gerlinde.sonnenberg@cms.hu-berlin.de

Dr. Klaus Heuer ist seit 2002 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: heuer@die-bonn.de

Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp ist em. Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen. 1971–1974 wissenschaftlicher Mitarbeiter der PAS/DVV und Betriebsratsvorsitzender.

Kontakt: kuhlenka@uni-bremen.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein ist Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen und seit 1991 wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: nuissl@die-bonn.de

Prof. Dr. Erhard Schlutz ist em. Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen. 1996–2004 Vorsitzender des Verwaltungsrats des DIE, 1996–2001 Juryvorsitzender des Preises für Innovationen in der Erwachsenenbildung, seit 2005 Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des DIE.

Kontakt: schlutz2@uni-bremen.de

Prof. Dr. Horst Siebert ist em. Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover. Er war Mitglied in zahlreichen Gremien der PAS und des DIE.

Kontakt: sarah.koehler@ifbe.uni-hannover.de

Milieu- marketing in der Praxis

Schon vor einigen Jahren verabschiedete man sich von der Erwartung, Weiter- und Erwachsenenbildung für alle Teile der Gesellschaft gleichermaßen anbieten zu können. Der Band dokumentiert, was es bedeutet, die milieuspezifische Perspektive in das Angebot der Weiterbildung zu integrieren. Er basiert auf den Erfahrungen aus 26 Pilotprojekten, die Erwachsenenpädagogen der Universitäten Düsseldorf und München bei der Entwicklung, Einführung und Etablierung milieuspezifischer Angebote begleiteten.



Rudolf Tippelt, Jutta Reich,
Aiga von Hippel,
Heiner Barz, Dajana Baum

**Weiterbildung und soziale
Milieus in Deutschland,
Band 3: Milieumarketing
implementieren**

DIE spezial

2007, geb., 164 S.,
39,90 € (D)/67,- SFr
ISBN 978-3-7639-1943-7
Best.-Nr. 85/0007

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per Internet www.wbv.de

